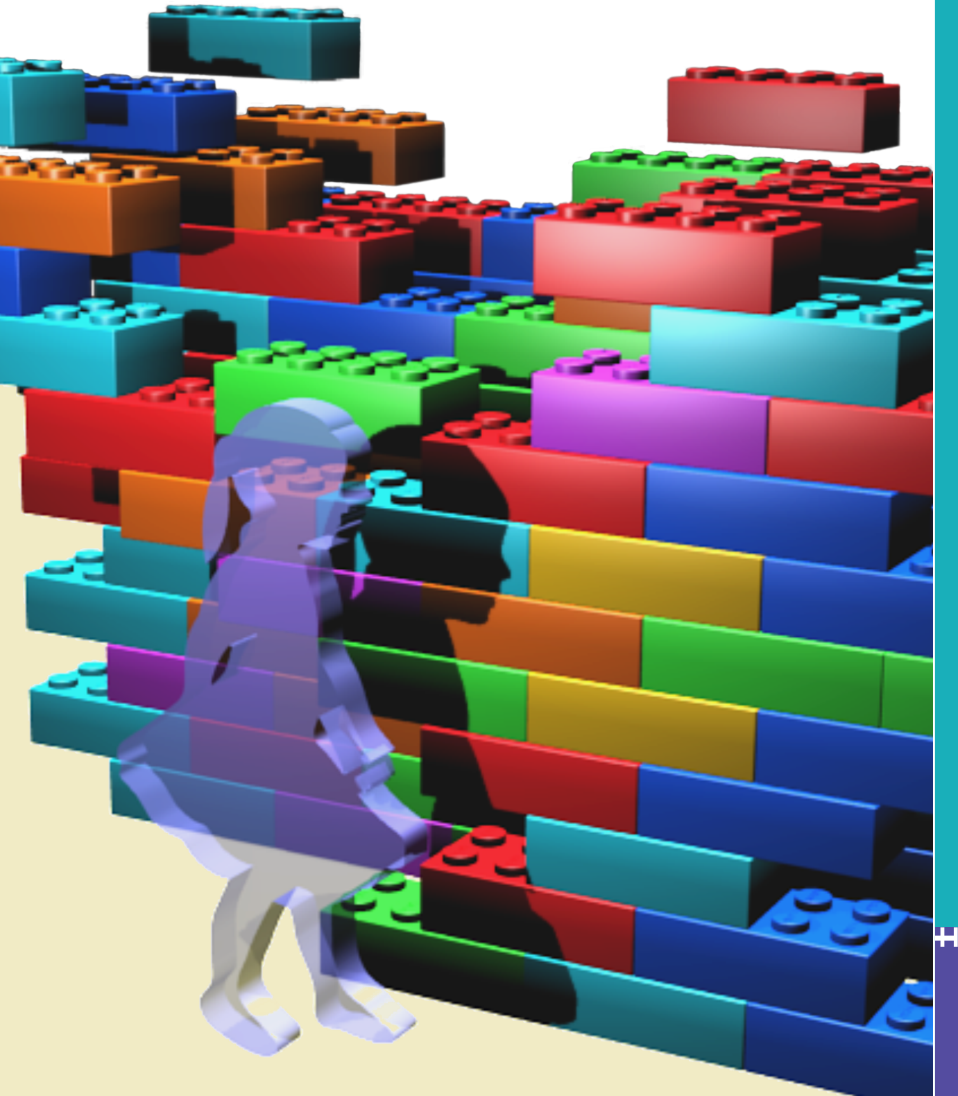
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

La Psicología en la Educación

Experiencias Educativas y Comunitarias

ALDO BAZÁN RAMÍREZ, CRISTIANNE BUTTO ZARZAR,
DORIS CASTELLANOS SIMONS, LUIS PÉREZ ÁLVAREZ *(coordinadores)*



Horizontes Educativos



Este libro colectivo reúne los trabajos de un heterogéneo grupo de investigadores, cuyo interés académico es indagar la incidencia de la psicología y/o los procesos psicológicos en diferentes contextos educativos prioritariamente en México, Perú y España. A lo largo de sus dos secciones, Psicología y procesos educativos, y Psicología educativa en la comunidad, presenta un recorrido por temas de relevancia educativa actual como son: las experiencia del Aprendizaje Basado Problemas en un contexto universitario; la importancia de las relaciones familiares en el seno de las comunidades educativas; el apoyo y el distanciamiento de las familias en los movimientos magisteriales; el papel del gobierno Estatal en los movimientos magisteriales; la resiliencia en niños víctimas de desastres naturales; la voz de los jóvenes en la construcción de mejores espacios de convivencia escolar y sin violencia; el inicio de la vida sexual activa y el uso del preservativo en jóvenes de bachillerato; el comportamiento hostil, su efecto en la movilidad y la promoción de una educación más consciente; el papel de la escuela en el desarrollo del talento científico en el bachillerato; y el desarrollo profesional docente de secundaria en la enseñanza de las matemáticas. La obra es un espacio para la reflexión y el análisis sobre las problemáticas educativas desde una mirada interdisciplinaria.



La psicología en la educación

Experiencias Educativas
y Comunitarias



La psicología en la educación

Experiencias Educativas y Comunitarias

Aldo Bazán Ramírez
Cristianne Butto Zarzar
Doris Castellanos Simons
Luis Pérez Álvarez

(Coordinadores)



La psicología en la educación. ***Experiencias Educativas y Comunitarias***
Aldo Bazán Ramírez, Cristianne Butto Zarzar,
Doris Castellanos Simons, Luis Pérez Álvarez (*Coordinadores*)

Primera edición, marzo de 2019

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF.
www.upn.mx
Esta obra fue dictaminada por pares académicos
ISBN 978-607-413-303-5

LB1051
P5.7
La psicología en la educación
experiencias educativas y comunitarias/ coord. Aldo Bazán Ramírez.-
1 texto electrónico (315p.): 3 Mb.;
Archivo PDF – (Horizontes educativos)

1. Psicología educativa 2. Educación-
Aspectos sociales 3. Psicología social
I. Bazán Rodríguez, Aldo, coord. II. Ser.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Este libro colectivo reúne los trabajos de un grupo amplio y heterogéneo de investigadores, cuyo interés académico es indagar la incidencia de la psicología y/o los procesos psicológicos en diferentes contextos educativos prioritariamente en México, Perú y España. Esto lo convierte en un referente significativo para el lector de habla hispana interesado en acercarse a las experiencias educativas y comunitarias sobre varios objetos de estudio.

Los trabajos tienen una mirada prioritariamente cualitativa, lo que no significa que se descuide el análisis estadístico en algunos de los aportes. La población en estudio está compuesta por niños, adolescentes, jóvenes y adultos, mujeres y varones, en contextos escolarizados, de diferentes niveles educativos y en ambientes comunitarios (rurales y urbanos); los datos corresponden a informantes de Zacualpan de Amilpas y Cuernavaca, Morelos; Ciudad de México; Ica y Lima, Perú y Barcelona, España.

La obra fue dividida en dos secciones: **Psicología y procesos educativos**, y **Psicología educativa en la comunidad.** La primera incluye cinco capítulos que tratan con mayor énfasis las dimensiones psicológicas de diferentes procesos educativos, y la generación

y aplicación de conocimientos desde la psicología y el análisis de diversos problemas educativos, en diversos contextos escolarizados.

La segunda sección comprende también cinco capítulos, y tanto los problemas abordados como la aproximación o estrategia de abordaje se ven en el contexto comunitario, y desde una mirada interdisciplinaria sobre los diversos contextos educativos.

En cada sección incluimos un capítulo introductorio que presenta el objetivo de la sección, organización, y aportes al campo educativo desde la psicología a partir de una mirada interdisciplinaria.

Ponemos esta obra a disposición de los especialistas e interesados en la psicología educativa y en la educación. Esperamos que encuentren en ella un espacio para la reflexión, análisis y valoración crítica de los diversos trabajos.

Ciudad de México, noviembre de 2018

Aldo Bazán, Cristianne Butto,
Doris Castellanos y Luis Pérez Álvarez

SECCIÓN I

PSICOLOGÍA Y PROCESOS EDUCATIVOS

INTRODUCCIÓN A LA SECCIÓN I
GENERACIÓN Y APLICACIÓN DE LA PSICOLOGÍA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Cristianne Butto Zarzar y Doris Castellanos Simons***

La psicología en la educación

La reflexión sobre la relación entre la educación y la psicología, la creciente evolución de las disciplinas y de los campos de conocimiento, el desarrollo y la transformación de las prácticas culturales a las que las disciplinas están sometidas, han posibilitado nuevas formas de relación interdisciplinaria y transdisciplinaria en distintos momentos y contextos.

Las diversas formas de entender la psicología de la educación han desembocado en una diversidad de visiones sobre el papel de la psicología en la educación y sobre sus relaciones recíprocas. Esas visiones acaban confluyendo, por una parte, en el valor atribuido a los componentes del conocimiento psicológico para explicar y comprender los fenómenos educativos, y viceversa, en el valor atribuido a los saberes que se generan en los contextos educativos para la construcción del conocimiento psicológico.

---

* Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, Ciudad de México.
** Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Se alude, en cierto modo, a lo que autores como Coll (2010) han denominado la visión de la psicología de la educación como *puente* entre la construcción de conocimientos sobre el ser humano, y el desarrollo de la teoría y práctica educativa (aunque no como una simple y mecánica *aplicación* de la psicología en escenarios concretos), o como en el caso de Fariñas (2004) la concepción de la psicología educativa como puente en la encrucijada interdisciplinaria –y transdisciplinar– de las ciencias de la educación.

En particular, autores como Coll (2010) han destacado que la psicología de la educación, consta de diferentes dimensiones: a saber, una dimensión *teórica* o explicativa, la *proyectiva* o tecnológica, y una dimensión *práctica*. Los capítulos de esta sección reflejan o enfatizan en mayor o menor medida, una o más de estas dimensiones: la construcción de sistemas conceptuales para explicar los fenómenos de una realidad multidimensional y compleja; la construcción de un cuerpo de saberes procedimentales que sustentan, orientan y sirven de andamiaje a la planeación educativa, todo ello íntimamente relacionado con la tercera dimensión práctica, a saber la intervención en escenarios educativos desde herramientas de mediación expresadas en proyectos, programas y/o estrategias psicoeducativas o psicopedagógicas.

La psicología, por una parte, se ha encargado del estudio del ser humano en todas sus dimensiones, profundizando en temas como su desarrollo, los procesos de aprendizaje en contextos escolarizados y no escolarizados, y sobre el impacto de los sistemas complejos de influencias educativas sobre el comportamiento humano, entre otros.

Asimismo, ha aportado a la educación desde el conocimiento plasmado en sus diferentes teorías sobre cómo aprende el ser humano, sobre las variables que interfieren en el proceso de aprendizaje escolarizado y no escolarizado; y ha generado conocimientos sobre el desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital, sobre la familia como factor determinante del desarrollo socioafectivo, así como, en general, sobre las interacciones del niño, el adolescente y el joven

en los más significativos contextos de su desarrollo: el contexto familiar y comunitario, la escuela y los diversos grupos donde se entreteje el desarrollo de la personalidad.

En general, se puede afirmar que la psicología ha aportado la comprensión de la relación entre el desarrollo psicológico, el aprendizaje y la educación. Las perspectivas que sustentan los trabajos de esta sección así lo manifiestan.

Los psicólogos en los contextos educativos

En el sistema escolar, los profesionales de la psicología han aportado de manera significativa en los diversos niveles y modalidades educativas, tanto en los sistemas formales como en los informales. El profesional de la psicología participa en diversos campos de actuación profesional, que van desde la intervención educativa a las funciones relacionadas con la orientación, asesoramiento profesional y vocacional, la prevención, la intervención en el acto educativo, la formación y el asesoramiento familiar, la intervención socioeducativa, la investigación y la docencia.

En el ámbito teórico las corrientes contemporáneas de la disciplina psicológica resaltan la relevancia de la programación curricular, desarrollo de estrategias de pensamiento y aprendizajes en los escolares, la necesidad de contar con un sistema de evaluación de programas, logros académicos de los educandos, y del sistema en general.

Asimismo, en la práctica escolar, la psicología juega un papel fundamental en la comprensión de los problemas de aprendizaje y en cómo los usuarios del sistema educativo, principalmente alumnos, maestros y familiares, se benefician en ese proceso. El psicólogo educativo debe enriquecer las bases científicas que dan sustento a los sistemas educativos; es pertinente investigar de manera sistemática los aciertos y problemas del sistema, para que, a su vez, se amplíen las funciones profesionales y se genere una nueva orientación del trabajo psicológico. Los psicólogos escolares deben

enriquecer el quehacer pedagógico con investigaciones y nuevos aportes científicos derivados de metodologías propias y también de enfoques interdisciplinarios.

De manera muy general, la psicología de la educación ha tenido entonces una función especial en la construcción de un cuerpo de saberes que integran conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos, que abonan a esas áreas de confluencia complejas en las ciencias de la educación, así como a la comprensión, desde diversas aristas, de las relaciones del ser humano, y su entorno social y cultural.

Psicología y procesos educativos

Esta obra se ha organizado en dos secciones. De manera particular, la primera sección está conformada por cinco capítulos cuyas temáticas giran en torno a la psicología y los procesos educativos desde los espacios de diversos contextos -como la escuela, la comunidad- y el papel que juega la práctica del psicólogo en la educación. Se reúnen trabajos realizados por psicólogos y educadores sobre diversos temas de educación; estuvo inspirada precisamente en la necesidad de reflexión sobre los aportes de la psicología a la educación, de aportar a la descripción y explicación del quehacer del psicólogo en los diferentes contextos educativos, y a la comprensión del estudio de la educación como un campo también complejo.

En el primer capítulo, "¿Y si en lugar de obedecer decidiéramos? Reflexiones sobre el modelo educativo ABP y el trabajo con proyectos", Luis Pérez Álvarez, Ricardo Magos Núñez y Dení Stincer Gómez, presentan inicialmente una reflexión sobre el papel de la educación en los tiempos actuales y plantean una propuesta para el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el trabajo con proyectos en una Licenciatura de Psicología con estudiantes y profesores de una Universidad privada de Cuernavaca, Estado de Morelos.

En este capítulo, el centro de interés se encuentra en un tema cuya relevancia se ha mantenido a través de los años: la problemática

de la formación profesional del psicólogo, y del papel de un modelo educativo centrado en potenciar las competencias necesarias para su desarrollo profesional y personal. Pero, sobre todo, este primer trabajo, constituye una reflexión crítica y altamente matizada del posicionamiento particular de sus autores, que expone un panorama de las principales contradicciones de la sociedad actual, de su influencia en el desarrollo integral de las nuevas generaciones, y de la responsabilidad que debe asumir la educación en su papel dinamizador del cambio individual y social.

Así, se abordan cuestiones básicas como: las relaciones entre políticas, ideología y educación, las metas de la educación en respuesta a estas condiciones, la crítica a los modelos educativos y al currículo escolar, entre otros, desde el desafío de las competencias para la vida; las competencias profesionales en campos disciplinares concretos, y la visión de las propias escuelas como espacios para el cambio y la transformación social, aparecen a lo largo de la exposición.

En particular, resulta desafiante ver cómo los autores rescatan el valor del modelo del aprendizaje basado en problemas, dotándolo de un potencial para involucrar a aprendices y profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje altamente contextualizados en las condiciones actuales, asumiendo el reto de la formación integral de profesionales para convertirse en parte de estos procesos críticos con repercusión social.

Los autores reclaman entonces la responsabilidad de la educación en la generación de sujetos activos, reflexivos y autónomos, y la urgencia de una discusión perenne acerca de esta problemática. Rescatan asimismo los planteamientos de clásicos como Freire, Freinet, Steiner, Montessori, Piaget, Vigotsky, Bruner, Ausubel, para dar respuesta a un problema enraizado históricamente en el propio fin de la educación.

Parecen estar recordando las palabras de Freire "…si todo no lo puede la educación, algo puede la educación" (2009). Más allá de las cuestiones puntuales relacionadas con estos tópicos, el trabajo somete a evaluación crítica la educación como aspiración y

proyecto de transformación de los seres humanos en personas con una responsabilidad en sus propios procesos de desarrollo.

El segundo capítulo, "Los procesos de atribución hostil, su efecto en la movilidad, y la necesidad de una educación concientizadora", de Gabriel Dorantes Argandar, trata sobre la teoría de la atribución causal; refiere específicamente a la atribución hostil en las interacciones sociales y como ésta conlleva a crear esquemas cognitivos que pueden determinar el comportamiento hostil y la sobrevivencia del individuo, si éste interpreta que, para sobrevivir en su entorno, debe tener un comportamiento agresivo. El autor sostiene la necesidad de generar una currícula basada en constructos cognitivos de calidad social como una forma para disminuir los índices de violencia en nuestra sociedad.

En particular, Dorantes pone el énfasis en una tesis fundamental: los procesos educativos como generadores de la conciencia individual, y en este sentido, generadores de la realidad social, a partir de la interacción continua entre la persona y un entorno que no solo la condiciona, sino que también es transformado por ella. Aborda los procesos de atribución causal –otro tema que no deja de tener relevante actualidad– toda vez que refiere a los (auto) reguladores psicológicos de la conducta humana. Enfatiza la necesidad de tomar como centro de los procesos educativos, los componentes psicológicos afectivos, psicosociales y valorales.

Pone en el foco del análisis: las relaciones interpersonales; los factores de personalidad; la cognición social y su influencia en la conducta, y las interacciones de las personas en la "movilidad basada en principios de la cooperación y la interacción social". El autor estudia los procesos psicológicos de la atribución hostil, discute su desarrollo desde la reflexión de la naturaleza humana –¿agresiva, hostil? –, destaca el valor de los procesos cognitivos en la representación de ese mundo de interrelaciones, así como en la respuesta individual y social que se genera a partir de los mismos.

Su artículo resulta pues una reflexión sobre la manifestación de lo psicológico y las variables subjetivas en algunos comportamientos

que frecuentemente son vistos solamente como un producto de relaciones establecidas en un momento dado, en el aquí y ahora que genera las respuestas individuales en el escenario de la movilidad: el comportamiento prosocial expresado en las conductas de los pasajeros al volante.

Finalmente, el trabajo enfoca su atención en la responsabilidad social (expresada en la movilidad), en sus determinantes, y sus posibilidades de mediación de las mismas dentro de procesos de educación social. En síntesis, destaca la urgencia de aprendizajes que generen conciencia y construyan la colaboración y la colectividad en las comunidades. Extender y enriquecer esta línea de trabajo con el sustento de la investigación empírica se encuentra sin dudas, en la agenda pendiente de esta línea de estudios.

En el tercer capítulo, "El comportamiento sexual y el uso de preservativos en estudiantes en un módulo de educación media superior a distancia del Estado de Morelos", sus autores, Ricardo Magos Núñez, Luis Pérez Álvarez y Deni Stincer Gómez, estudian la situación de los adolescentes y los cambios por los cuales atraviesan, de orden sexual, psicológicos y sociales. Los autores refieren específicamente a los problemas de salud y al comportamiento sexual de los adolescentes, específicamente, a las infecciones de transmisión sexual y los embarazos no deseados.

El capítulo resalta la urgencia de la educación sexual integral, así como también el ejercicio de una vida sexual saludable. Se presenta un estudio de tipo mixto, que exploró el comportamiento sexual de los adolescentes y el uso de preservativos en estudiantes de educación media superior a distancia del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos. En el mencionado trabajo, se llevó a cabo una intervención psicoeducativa a partir de la Teoría de Grupo Operativo.

Magos, Pérez y Gómez abordan en este capítulo una problemática de relevancia y actualidad: la conducta sexual (no) responsable de los adolescentes y jóvenes en contextos concretos. Enfatizan en que la intervención en este campo tiene que ver con "el aseguramiento de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y

culturales, así como a sus derechos a la diversidad y a la generación de mecanismos de participación, basados en los principios de heterogeneidad, reconocimiento de grupos específicos, perspectiva de género, perspectiva de juventud y la no discriminación".

Los autores comprenden que, en este marco, la educación designa aquel proceso de influencias dirigidas al desarrollo integral de las personas. Específicamente, cuando apunta a identificar los comportamientos sexuales, ante el uso de preservativos como medio de protección, como base para la intervención psicoeducativa por medio de los grupos operativos.

En el trabajo, la incorporación de los grupos operativos como instrumento para el cambio, de movilización (y desarrollo) de las estructuras y los recursos de aprendizaje, y para la solución de problemas en los participantes, aporta un ejemplo claro de la dimensión proyectiva o tecnológica de la psicología de la educación. En este sentido, el diagnóstico y la descripción detallada de las conductas más frecuentes en los adolescentes se muestra como vía para la proyección de las estrategias futuras (unidad diagnóstico- intervención).

Por otra parte, y más allá de la separación reduccionista entre los momentos de diagnóstico y los momentos de aplicación de las estrategias para el cambio, la metodología de los grupos operativos se contempla como una herramienta en la que se funden ambas dimensiones de la investigación aplicada en el campo de la psicología de la educación.

Las conclusiones aportadas por los autores tendrán que ser ampliadas y llevadas a otros escenarios, –y como plantean en sus reflexiones finales– concretarse en propuestas más integradoras y generalizadoras susceptibles de influir con sustento científico la toma de decisiones y la proyección futura de estrategias educativas. Sin duda, el trabajo es una fuente de nuevas hipótesis: incluir en las investigaciones futuras a la familia, será también un reto de su agenda pendiente.

En el cuarto capítulo, "La escuela y el desarrollo del talento científico: Voces de estudiantes de bachillerato con capacidades y

desempeños sobresalientes", Doris Castellanos Simons, Naara González Álvarez y Aldo Bazán Ramírez, discuten sobre la pertinencia de la educación científica como un mecanismo de inserción de las nuevas generaciones en la sociedad y como una de las grandes demandas del sistema educativo universal; destacan la situación educativa en México y la exigencia de una educación científica para el desarrollo del talento en este campo.

El capítulo presenta un estudio realizado con alumnos identificados por sus altas capacidades intelectuales, provenientes de dos bachilleratos de la ciudad de Cuernavaca, Morelos. El trabajo estudió las opiniones de los alumnos en relación con el eje referido a los programas y actividades para el desarrollo del talento, para promover el desarrollo del talento científico en las escuelas.

En particular, el trabajo presentado por Castellanos, González y Bazán, traslada la visión desde los procesos de formación más puntuales, a una concepción global del papel de la escuela como sistema que debe organizar y articular un proyecto educativo integral, en el cual aspectos como: infraestructura, cultura e identidad profesional, compromiso del colectivo escolar, entre otros, van conformando un entorno propicio para el desarrollo de habilidades, competencias, talentos, motivaciones, actitudes y valores que condicionan la orientación de los adolescentes en el área vocacional y profesional, así como la construcción paulatina de su proyecto de vida.

El estudio destaca en este sentido la relevancia de los esfuerzos de las instituciones escolares en el fomento del talento de sus estudiantes. Los servicios que genera la escuela (como contexto de desarrollo), las actividades (contenidos específicos, currículo y procesos de aprendizaje), la inversión de esfuerzos, tiempo, recursos (personales, materiales, institucionales), se conciben aquí como esenciales para la transformación de aptitudes o capacidades naturales en talentos, en habilidades sistemáticamente desarrolladas, que se expresan como competencias en diferentes áreas del quehacer humano.

Resulta pertinente la intención de los autores de focalizar las "voces" de los estudiantes para la comprensión de estos procesos,

pues tradicionalmente hay poca investigación de evaluación de programas psicoeducativos para el desarrollo de talentos en México, y la existente explora desde una perspectiva más externa a la valoración de las personas implicadas, si están listas o no las condiciones para impulsar proyectos educativos con estos fines.

No obstante, quizás en el futuro, la investigación deba contemplar un aspecto que queda insuficientemente explorado: el referido a las dimensiones culturales del contexto escolar, desde conceptos más trabajados en la actualidad como el capital cultural de la escuela, o las oportunidades de aprendizaje (Bazán, Backhoff y Turullols, 2017), que permitan comprender más profundamente las complejas interacciones entre las características psicológicas, potencialidades de los alumnos, y sus recursos personales, por una parte, y por otra, la función catalizadora mediadora de las variables contextuales. Queda aún por investigar cómo funcionan los llamados ambientes o contextos desarrolladores, desde la complejidad de todos los factores que los conforman y actúan en ellos, sin perder de vista la participación de las subjetividades en dicho proceso.

El quinto capítulo, "Desarrollo profesional de los docentes de matemáticas con apoyo de un diseño de un *B-Learning*: los procesos de generalización", de Juan Luis Luna Díaz y Cristianne Butto Zarzar, presenta un estudio sobre el desarrollo profesional docente de profesores de matemáticas de educación secundaria. El estudio se llevó a cabo en un entorno virtual *B-Learning*. Los participantes del estudio, fueron profesores y estudiantes de una escuela pública de la Ciudad de México y trabajaron con los procesos de generalización como una vía para acceder al pensamiento algebraico.

El estudio reflexiona sobre el papel del docente de matemáticas en el aula, no sólo en comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados en dicho contenido escolar sino también lo que se refiere al conocimiento que deben tener sobre los estudiantes, específicamente, sobre los procesos cognitivos involucrados en la resolución de problemas matemáticos. El psicólogo escolar puede ampliar esta visión y enriquecer la práctica profesional docente.

De nuevo se encuentra en el centro de la discusión la problemática de la formación profesional y la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta vez, en el área de las matemáticas, en particular de la didáctica de las matemáticas. Los procesos de formación se ven aquí como procesos de desarrollo, en los que los docentes se apropian de herramientas complejas para el dominio disciplinar, a la vez que desarrollan habilidades e instrumentos pedagógicos y psicológicos, como aprendices en contextos desafiantes.

Aprender a enseñar constituye en este sentido otra problemática que no cesa de actualizarse y complejizarse. Si sumamos a esto el abordaje de los espacios virtuales como contextos de formación, se entiende que en este estudio confluyen varias problemáticas, a saber, como plantean los autores, "el conocimiento sobre el pensamiento matemático de los alumnos, el conocimiento de y sobre las matemáticas, y el conocimiento sobre la enseñanza".

Los profesores entran en este proceso formativo transitando entre dos roles que se influyen y determinan recíprocamente: aprendices y maestros; las dos perspectivas se interpenetran y desarollan al mismo tiempo a la configuración de la competencia profesional, al desarrollo del pensamiento matemático, y al desarrollo de la práctica pedagógica.

El trabajo resulta entonces sugerente y al mismo tiempo cargado de interrogantes abiertas. También de alguna forma se estaría viendo aquí el principio vigostkiano del estudio de los procesos psicológicos (el desarrollo del pensamiento matemático algebraico y la competencia didáctica) desde una aproximación genética, bajo la influencia de las condiciones para su formación (el entorno virtual del *B-Learning*) definidas por la interacción del aprendiz con otros y con las propias herramientas culturales en procesos de construcción y negociación de saberes.

En síntesis, estas cuestiones se ilustran en el trabajo de los autores con la generalización como contenido a enseñar para potenciar vías de acceso al álgebra. ¿Cómo se aprenden los modos propios de pensar implicados en el razonamiento matemático algebraico, y en

los procesos de generalización? ¿Cómo se enseñan? ¿Son estos dos procesos independientes?

En el ejemplo mostrado, ambos procesos se desarrollan en estrecha vinculación y unidad, y pueden analizarse como exponentes de la formación de los instrumentos intelectuales del pensamiento en la actividad de aprendizaje (y de enseñanza). Sin embargo, el estudio no llega a mostrar cómo en el desarrollo de procesos complejos de interacción (entre estudiantes, entre estudiantes y los medios, entre estudiantes y los métodos de solución y análisis que encarnan en los materiales de estudio, y entre todos los componentes del sistema y de la situación de enseñanza-aprendizaje), se generan nuevas formas de pensar y de hacer que den cuenta del desarrollo profesional de los participantes. Las investigaciones futuras en este sentido, deberán diseñarse para facilitar la manifestación de estos fenómenos.

Conclusiones

¿Qué educación para estos tiempos? se plantean desde el inicio de esta sección los autores. También cabría cuestionarse con el mismo espíritu: ¿Qué psicología para nuestras sociedades actuales?, o ¿Qué psicología para los retos educativos siempre cambiantes y más complejos?

Finalmente, cabe destacar algunas cuestiones conceptuales sobre esta primera sección dedicada a la psicología y los procesos educativos. Los trabajos que se presentan la misma tienen puntos de encuentro básicos. Desde visiones y abordajes diferentes, parten sus autores de la convicción del papel esencial de la educación en el desarrollo psicológico integral de las personas. Por otra parte, sus trabajos confluyen en el reconocimiento de la contribución de la psicología a la investigación acerca de procesos, mecanismos, condiciones, y prácticas educativas.

En síntesis, en cada uno de los trabajos se refleja su certeza sobre la aportación a la generación de nuevos niveles de conocimiento

sobre estos fenómenos y realidades, y a la intervención sustentada científicamente en este campo. En todos los trabajos, queda una interrogante, explícita o implícita: ¿Qué es educar en estos tiempos?, ¿Qué papel juega la psicología en estos fines? La psicología de la educación constituye en este sentido todo un proyecto inter y multidisciplinario que debe dar cuenta de cómo las condiciones históricas, económicas, políticas, sociales, contribuyen a construir los cimientos y la materia misma del propio desarrollo psicológico, desde una concepción del ser humano como ser social, relacional, inacabado, en constante proceso de aprender.

Un punto de encuentro epistemológico y axiológico que emerge de estos capítulos es entonces, la relación indisoluble entre desarrollo psicológico, aprendizaje y educación. Las problemáticas emergentes en estos trabajos reflejan los componentes de la psicología de la educación. En los problemas abordados y sus soluciones, se revelan las relaciones de la psicología en las ciencias de la educación.

Fariñas defiende noción de la escuela como centro de los procesos de "enraizamiento cultural" (2004, p. 21), haciéndose eco de un concepto básico de la teoría vigostkiana que refiere a la incorporación creativa del ser humano en su cultura, y a aquellas dimensiones vinculares que se resisten a las formas unidireccionales, simplificadoras de comprender las relaciones entre personalidad, cultura y educación. Precisamente, categorías como "formación profesional", "desarrollo integral", "conciencia individual y social", incluso "aprendizaje" apuntan hacia una visión compleja en que el desarrollo psicológico no puede ser explicado si no es a través de los procesos educativos y culturales que son parte la vida de las personas en contextos socioculturales muy diversos.

La psicología aporta necesariamente a la educación la comprensión de muchos mecanismos formativos genéticos, que, a su vez, tampoco podrían ser entendidos si se reducen a una esencia interna (Ibáñez, 2013), es decir, si no se incluye como parte intrínseca de los mismos, a los mecanismos esenciales de la educación como complejo nivel de mediación cultural. Estas cuestiones abonan a la

exigencia de la necesaria colaboración (dependencia-independencia relativa) entre psicología y pedagogía (Ibáñez, 2013), entre psicología y educación. Esperamos que estos trabajos, como en el resto del libro, contribuyan a la reflexión sobre tópicos que son esenciales para todos los interesados en estas relaciones.

REFERENCIAS

Bazán, A., Backhoff, E., y Turullols, R. (2017). Oportunidades, experiencias y aprendizajes de las Matemáticas: México en PISA 2012. REIC. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, 5* (3), 65-79.

Coll, C. (2010). Concepciones y tendencias actuales en la psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Coords.). *Desarrollo psicológico y educación. Tomo 2: Psicología de la educación escolar* (pp. 29-67). Madrid: Alianza Editorial.

Fariñas, G. (2004). *Maestro para una didáctica del aprender a aprender*. La Habana: Pueblo y Educación.

Freire, P. (2009) (11ma Edición). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Ibáñez, C. (2013). Problemas de la psicología aplicada a la educación: teoría psicológica general del aprendizaje vs. didácticas específicas. En: A. Bazán y D, Castellanos (Coords.). *La Psicología en la Educación. Contextos de aprendizaje e investigación* (pp. 11-32). México: Plaza y Valdés/UAEM.

CAPÍTULO I

¿Y SI EN LUGAR DE OBEDECER DECIDIÉRAMOS? REFLEXIONES SOBRE EL MODELO EDUCATIVO ABP Y EL TRABAJO CON PROYECTOS

Luis Pérez Álvarez, Ricardo Magos Núñez
*y Dení Stincer Gómez**

Dígame y olvido, muéstreme
y recuerdo, involúcreme y comprendo

Proverbio chino

…se obedece por costumbre; pero esa es la primera impresión,
impresión que termina empañada por una sencilla objeción:
la costumbre puede desandarse, y al final no queda más que el
deseo de servir. Entonces no es precisamente la costumbre la que
obliga a los hombres a obedecer. No. La respuesta es más simple
todavía, simple e insoportable: se obedece por placer

E. De La Boétie. *El discurso*
de la servidumbre voluntaria. Siglo XVI.

A la memoria de Alejandro Chao

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Correos electrónicos: *lpalvarez@uaem.mx, ricardo.magos@uaem.mx, deni.stincer@uaem.mx*

El presente trabajo pretende dar cuenta de una experiencia educativa desde el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Trabajo con Proyectos en el nivel superior de una universidad privada de Cuernavaca. La documentación se obtuvo desde el interior de esta universidad, donde uno de los autores prestó sus servicios profesionales durante una temporada en la Coordinación Académica de la Licenciatura en Psicología.

El eje de la reflexión es la oportunidad que puede brindar un modelo educativo innovador para la toma de decisiones a los agentes participantes. El trabajo retoma la información principal sobre el ABP de los manuscritos de circulación interna en la universidad, así como de la experiencia de los docentes y alumnos con este modelo educativo.

Aquí se presentan dos testimonios, solicitados a las integrantes de un grupo reducido de egresadas, de quienes tenemos el consentimiento para dar a conocer su experiencia formativa con el ABP.

Como se podrá apreciar en el curso de este trabajo, la relación entre la psicología y los procesos educativos es explícita e implícita, por tratarse de la formación profesional de estudiantes de psicología atendidos por un grupo de docentes que en su mayoría son psicólogos también.

¿QUÉ EDUCACIÓN PARA ESTOS TIEMPOS?

Sin duda es una pregunta controversial, necesaria y difícil de responder, dados los tiempos que se viven en México y el mundo. México, atraviesa por una crisis social y de valores (desde antes de la guerra fallida contra el narcotráfico), entre otras razones sustantivas por el profundo rezago educativo que se viene arrastrando por décadas. Se trata de una crisis de la educación en el contexto de la globalización, como acertadamente lo ha planteado ya Anzaldúa (2004) en su libro *La docencia frente al espejo*.

El fenómeno de la globalización ha traído como consecuencia que el Estado ya no sea lo que antes fue[1], en detrimento de la sociedad y en beneficio de la iniciativa privada, que gradualmente fue ganando terreno allí donde el Estado ha dejado a la deriva sus responsabilidades fundamentales. La figura del Estado ha perdido soberanía, pues ya no es el Estado quien decide qué y cómo debe orientar sus políticas públicas para con los ciudadanos; ahora quien dicta e impone las reglas es el nuevo mercado capitalista, representado por el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, entre muchos otros organismos internacionales en la nueva economía-mundo (Braudel, 1986).

Ahora ellos controlan los flujos del capital por doquier y, en consecuencia, le imponen a los estados-nación, los lineamientos de las políticas públicas, y entre éstos, los modelos educativos, tipos y perfiles de carreras, las certificaciones y las "competencias" que los nuevos educandos deben alcanzar en su periodo de formación para responder a las nuevas necesidades capitalistas (por intermedio de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval); en virtud de estos lineamientos, la educación se ha consolidado como una más de las mercancías de consumo (Ramírez, 2009), sujeta a las leyes del mercado.

En este contexto, el Estado tiene el pretexto casi perfecto para desentenderse, de forma gradual, de sus obligaciones y, así, los particulares, la iniciativa privada, los inversionistas locales y transnacionales, quienes ven un "área de oportunidad" para llenar los vacíos que el Estado les ha dejado para vender educación, salud y

[1] Recordemos que en la perspectiva de Keynes y los keynesianos el modelo del Estado benefactor fue lo que inspiró el paradigma económico durante casi todo el siglo XX, como principal proveedor y responsable de los servicios públicos de los gobiernos que asimilaron este modelo económico.

seguridad entre otros servicios que otrora el Estado brindaba por ley a sus ciudadanos. A todo esto, se le conoce hoy como "pauperización o adelgazamiento del Estado". Castoriadis (1998), a propósito de la educación, la cultura y los valores, en un texto sobre la crisis de las sociedades occidentales, plantea:

> … desde hace unos [cuarenta] años, el sistema educativo occidental ha entrado en una fase de disgregación acelerada. Sufre una crisis de contenidos: ¿qué se transmite, y qué se debe transmitir, y según qué criterios? Es decir, una crisis de programas y una crisis de aquello en vista de lo cual se definen estos programas. Conoce también una crisis de la relación pedagógica: se ha hundido el tipo tradicional de la autoridad indiscutida, y nuevos tipos –el maestro-compañero, por ejemplo– no alcanzan ni a definirse, ni a imponerse, ni a propagarse… la crisis del sistema educativo, una manifestación que nadie osa ni siquiera mencionar. Ni alumnos ni maestros se interesan ya por lo que ocurre en la escuela como tal, la educación ya no es *catectizada* como educación por quienes participan en ella. Para los educadores se ha convertido en un trabajo fastidioso con el que ganarse el pan, en una obligación aburrida para los alumnos, para quienes ha dejado de ser la única apertura extrafamiliar, y que no tienen la edad (ni la estructura psíquica) apropiada para discernir en ella un valor instrumental (cuya rentabilidad, por lo demás, se torna cada vez más problemática). En general, se trata de obtener 'un papel' que permita ejercer una profesión (si se encuentra trabajo). (Castoriadis, 1998, p. 21)
>
> … Antes –no hace demasiado tiempo– todas las dimensiones del sistema educativo (y los valores a los que estas remitían) eran indiscutibles; hoy han dejado de serlo.
>
> … Saliendo de una familia débil, frecuentando –o no– una escuela que experimenta como una obligación fastidiosa, el joven se enfrenta a una sociedad en la que prácticamente todos los valores y las normas han sido reemplazados por el nivel de vida, el bienestar, el confort y el consumo. Ni religión, ni ideas políticas, ni solidaridad social con una comunidad local o laboral, con los camaradas de clase. Si no se margina (droga, delincuencia, 'trastornos del carácter'), le queda la vía regia de la

privatización, a la que puede o no enriquecer con una o varias manías personales. Vivimos en la sociedad de los *lobbies* y de los *hobbies*." (Castoriadis, 1998, p. 22)

Por consiguiente, la pregunta ¿qué educación para estos tiempos? no es ociosa, porque invita a reflexionar sobre cómo ha sido la educación y qué tipo de educación se requiere para estos tiempos. Tiempos de desesperación por la descomposición social, de desencanto por la educación en sí; tiempos cuando los jóvenes no alcanzan a percibir que la educación sea una garantía para salir de la miseria, de la injusticia, del subempleo, de los trabajos mal pagados, y donde el narcotráfico se ha colocado como una opción laboral más para muchos jóvenes que no se han podido beneficiar de una educación de calidad ni en sus familias, ni en sus escuelas.

La precarización de la educación

La escuela pública no brinda cobertura para todos; muchos docentes se preocupan más por la disciplina en las aulas que por prepararse para impartir los contenidos pedagógicos que los planes de estudios contemplan. Hoy los alumnos pasan de un grado a otro en la escuela, aunque no hayan logrado "las competencias" previstas en el programa de estudios. ¿Por qué? Porque ante las instancias legitimadoras antes mencionadas, las escuelas deben reportar número de ingresos, número de egresos, cifras, estadísticas, demostrar su eficiencia en los informes. ¿Y el contenido, la calidad educativa, la formación integral para la vida y el trabajo? Eso es otra historia.

Por otra parte, la meta educativa (de brindar a toda la población nacional educación obligatoria y "gratuita" en el nivel básico), no es alcanzada salvo en raras excepciones, por gente que pese a muchas adversidades (alimentarias, de salud, de inequidad, económicas, territoriales, de desempleo, entre otras) cubrirán este trecho que el Estado ofrece precariamente a los mexicanos.

Proporcionalmente son menos quienes ingresan a las universidades, porque estas son insuficientes; muchas carreras están saturadas, y la creación de nuevas está condicionada no por las necesidades de la sociedad, sino por los criterios establecidos por los nuevos tomadores de decisiones en el mundo: los inversionistas nacionales e internacionales. Un ejemplo es: "Mexicanos primero", grupo de empresarios mexicanos que, de la noche a la mañana, se han autoproclamado como expertos en materia de educación, se ha atribuido la potestad de indicarle al gobierno federal cómo debe ser la educación de los mexicanos, los conocimientos, habilidades y valores que éstos deben lograr, para luego incrustarlos con la mayor facilidad donde sus empresas requieren, no aquello que México como sociedad necesita.

¿Requiere México un empresario más en cada ciudadano? Evidentemente no. Lo que requiere, desde hace tiempo, es un Estado fuerte y llenar "los vacíos de poder en México" –como señala Buscaglia (2014)–, con políticas públicas bien definidas, que garanticen, por ejemplo, acceso a una educación de la más alta calidad para todos, con una formación integral para la vida, con vistas a que, vía la educación, se pueda sacar del tercer mundo a un país que apueste consistentemente en el desarrollo científico y tecnológico; entonces, la cooperación entre las ingenierías, las ciencias naturales, las ciencias sociales y las artes, servirá de plataforma para el desarrollo del talento de las generaciones actuales y las por venir.

Sin embargo, la ausencia de verdaderos estadistas y el puñado de políticos oportunistas, ambiciosos y corruptos que llegan al poder (en los tres niveles de gobierno) en cada sexenio, dificulta crear una sociedad distinta, capaz de desarrollar la autonomía como proyecto individual y colectivo. En buena medida, la inversión en educación va casi siempre a los bolsillos de los líderes sindicales y a las arcas de los empresarios que sobornan a los políticos para "ganar" las licitaciones federales en los diferentes rubros sociales.

Por ello, modelos educativos van y modelos educativos vienen, y la pregunta por la educación sigue en el aire. Con el adelgazamiento

del Estado, consecuencia del neoliberalismo y los gobiernos tecnócratas, la cobertura que no da la educación pública significa, por una parte una jugosa oportunidad de ofrecer educación de paga, desde el preescolar hasta la universidad y, por otra, acceso a ese servicio particularmente a aquel sector de la sociedad –cada vez menor– que puede pagar la educación de sus hijos.

Estos colegios y universidades de la iniciativa privada, en función de su inversión económica y al haber convertido a la educación en una mercancía, ofrecen, en el mejor de los casos, un servicio de vanguardia en materia de modelos educativos, recursos humanos, métodos y técnicas de enseñanza, material didáctico y uso de nuevas tecnologías. En este contexto se ubica el modelo educativo que queremos analizar en este trabajo: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en una universidad privada de Cuernavaca.

Excurso sobre algunos elementos de historia y filosofía de la educación

Es pertinente señalar que, a nuestro juicio, la educación en América, *grosso modo*, ha atravesado por tres grandes períodos con modelos pedagógicos diferentes (Palacios, 1989): el modelo tradicional, el conductual y el constructivista (y esto no es el fin de la historia de los modelos educativos). Particularmente de los últimos 190 años de historia educativa en México, poco más de un siglo está marcado por la educación tradicional; la huella del conductismo lleva aproximadamente medio siglo y, a lo más, de los años 80 en adelante el socio-constructivismo empieza a echar sus raíces.

Esto implica que hombres y mujeres han sido educados, a lo largo de la historia, con filosofías y políticas *ad hoc* a los intereses de una república naciente y, en el fondo, en estrecha relación con los intereses de un grupo en el poder. Inicialmente, educar se convirtió en la misión de la iglesia, luego del gobierno y más tarde del mercado capitalista. Educar se volvió un verbo conjugable con varios

eufemismos: instituir, instruir, enseñar, controlar, dominar, someter; pero… casi nunca, decidir.

En consecuencia, largos siglos de educación han servido para instruir, pero también para someter los cuerpos y las conciencias de los hombres; recordemos que uno de los sinónimos de educar es *instituir*. Históricamente alumnos (y profesores) se han dedicado a ser obedientes y dóciles (Foucault, 1991). Esto nos ayuda a entender por qué es más fácil obedecer que decidir: porque, cumpliendo con lo indicado, no es necesario pensar; de esta manera se evitan las ansiedades que pudieran surgir del acto de decidir. Obedecer significa someterse y dejar que otros piensen por uno, es el mundo mismo de la heteronomía (Castoriadis, 2002); en cambio decidir, implica pensar y hacerse responsable de sí en relación con los otros, es decir, en el contexto del proyecto de autonomía. El tiempo de la obediencia implica un sujeto pasivo, obnubilado; en cambio, el tiempo de la toma de decisiones implica un sujeto activo, reflexivo y autónomo.

Pensemos cómo han sido las cosas en lo práctico del dispositivo educativo concretado en la trayectoria de un estudiante universitario promedio. Durante los primeros 15 o 20 años de su vida, ha pasado recibiendo instrucciones (de la familia, la escuela y la iglesia), obedeciendo lo que esos otros establecen como socialmente aceptable y deseable; luego, sacudirse esa costumbre no es tarea fácil para nadie. Alumnos y profesores se han dedicado fundamentalmente a obedecer en lugar de tomar decisiones en y desde la escuela. Estamos así frente a una fuerte contradicción, porque luego de esos primeros años de servidumbre voluntaria (De la Boétie, 2003) –e involuntaria también–, le exigimos al sujeto (sujeto pasivo) que sea capaz de enfrentar los problemas de su entorno con independencia, creatividad y actitud emprendedora.

Por lo demás, la temporalidad de los maestros casi nunca coincide con la temporalidad de los estudiantes. Esto es patente cuando, por ejemplo, en la universidad, donde se espera que el estudiante, desde los primeros semestres, lea y comprenda una cantidad

impresionante de capítulos de libros o libros enteros (por asignatura y casi nunca son menos de cinco); se espera que lea y comprenda tanto como el profesor; esto, cuando el profesor normalmente se ha entrenado en la lectura, el análisis, la exposición y la discusión por años, esto es, ha leído esos y otros textos una y otra vez a la largo de su vida (en el mejor de los casos).

Aquí, como se puede apreciar, los tiempos del estudiante no concuerdan con los tiempos del profesor. Amén de los intereses de un joven de 20 años, cuando entra a la universidad, y los intereses de un profesor, quien puede tener el doble o el triple de edad que sus desprevenidos alumnos y lleva, por lo menos, algunos años o quinquenios de experiencia docente.

En contraste con esta tradición, vale recordar que, para los antiguos griegos, el propósito de la educación (*paideia*), era formar hombres libres, reflexivos y deliberantes, es decir, tendientes a ser parte de sociedades autónomas. *Auto-nomos* (darse sus propias leyes) eso significa autonomía (Castoriadis, 2005). Por otro lado, la educación no es sino una institución más que el ser humano ha creado para sí mismo; tal como otras tantas instituciones como son la política, la religión, el mercado capitalista, y la globalización, entre otras.

Estas instituciones[2] a su vez, van moldeando nuestra forma de pensar, de sentir, de decidir. Es decir, somos producto y productores de estas instituciones en la sociedad. Sin embargo, el hombre olvida fácilmente que él mismo, y nadie más, es el único creador de esas instituciones, instituciones que originalmente creó para servirse de ellas, pero que el olvido histórico y la heteronomía, hacen que los hombres queden al servicio de ellas, volviéndose siervos o esclavos de sus propias creaciones.

[2] Siguiendo a Castoriadis (2002), entendemos el concepto de institución como sinónimo de reglas, normas, valores, sistemas de creencias, que moldean el pensar y el hacer de los hombres en sociedad. Desde esta mirada, el hombre es producto y productor de instituciones.

Pero, regresemos al tema: ¿Qué significa decidir? Viene del griego *Telos*, que significa decisiones, gobierno. Decidir implica voluntad, reflexión, deliberación, consenso. Si forzamos un poco el concepto, significaría autogobernarse. Pero no en el sentido de hacer lo que a cada quien le venga en gana –como algunos de manera equivocada lo entienden–, sino un autogobierno que implica necesariamente el reconocimiento y el respeto por el otro. Ello significa que la educación, como el gobierno, sólo se puede alcanzar en colaboración con los otros. Ya Confucio decía que: "*Si aprendes de los otros, pero no piensas, quedarás confundido. Por otra parte, estarás en peligro si piensas, pero no aprendes de los demás*" (2004). Decidir se convierte, por consiguiente, en un ejercicio ciudadano conjunto, donde los otros son parte fundamental, porque la decisión de forma obligada concierne al nosotros, una decisión para sí, donde necesariamente están incluidos los otros.

Por otra parte, Heidegger –desde la filosofía– sostiene que quizá el único objetivo auténtico del profesor sea enseñar a pensar, aunque "*Lo gravísimo de nuestra época grave es que todavía no pensamos*" (Heidegger, 2008, p. 15). Porque pensar implica reflexionar, deliberar y decidir de manera responsable.

En su caso, en la relación maestro-alumno, enseñar es aún más difícil que aprender, y esto es así porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que "el aprender". El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio –el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos–, a saber: *dejar aprender*. De ahí que donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión.

Hasta aquí la breve reflexión histórico-filosófica, que amerita, desde luego, un ejercicio profundo y permanente, pero que excede los alcances de este breve trabajo. Ahora nos ocuparemos de algunas consideraciones sobre el ABP y el trabajo con proyectos.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en una universidad privada de Cuernavaca

En la actualidad, el sistema educativo mexicano aún está apostado en el modelo denominado socio-constructivista, que en el fondo y con algunos nuevos ingredientes, es una nueva forma de llamarle a lo que desde hace ya varias décadas se ha venido aplicando en la educación desde la Secretaría de Educación Pública.

El *Aprendizaje Basado en Problemas,* (ABP) es un modelo educativo sustentado fundamentalmente en el socio-constructivismo. Modelo educativo que algunas universidades como la Universidad de Colima y la Universidad Fray Luca Paccioli de Cuernavaca han adoptado desde hace más de una década con el propósito de estar al frente en la formación educativa a nivel medio superior y superior. Volveremos a esto enseguida.

El ABP tiene sus raíces en el socio-constructivismo, del que algunos de sus conceptos llegan hasta Dewey y el pensamiento protestante, y más cercana y familiarmente, para educadores y pedagogos, lo encontramos en los postulados de Freire, Freinet, Steiner, Montessori, Piaget, Vigotsky, Bruner, Aussubel, entre otros (Duch, Groh y Allen, 2006). Todos estos autores han querido acercarse al estudio de cómo el hombre conoce, asimila y transforma su mundo, transformándose a sí mismo.

Para autores como estos, son fundamentales las estructuras cognoscitivas que se van complejizando desde el nacimiento mismo del niño; claro, el entorno social es otro elemento fundamental para un ser que, de no ser por los otros, se quedaría a nivel de la *mónada* de Leibniz[3]; y también, la creación del conocimiento es un fenómeno activo, de afecciones recíprocas, de procesos dialécticos que

[3] Para Leibniz, la *mónada* es un ser viviente en estado natural. Castoriadis (2002) habla de la mónada como una suerte de indiferenciación primera, indiferenciación entre sí mismo y el otro, entre sentimientos, representaciones y deseos, caracterizado esencialmente por una fuerza continua de lo idéntico de permanencia en este *ser*-allí.

requieren la participación de los aspectos más simples hasta los más complejos del ambiente natural y social.

El ABP exige, por tanto, un sujeto epistémico capaz de un proceder activo, colaborativo y propositivo en la educación. De esto se deriva que el saber no recae con exclusividad en el profesor, sino que se construye y se socializa con la participación activa, propositiva y con la decisión de todos los que participan en el proceso educativo: alumnos, profesores, padres de familia, administrativos, directores, autoridades, sociedad en su conjunto.

En ese proceso, cada uno de los agentes participantes deben estar conscientes de que la educación exige esfuerzos conjuntos, la colaboración de individuos, grupos e instituciones de la sociedad, pues las decisiones se deben tomar con la idea de que, tarde o temprano, serán sometidas a nuevas consideraciones en función de los nuevos tiempos, pues ninguna decisión es para siempre, y ningún tipo de ley hecha por los hombres (¿por quién más?) es irrevocable. En este sentido, la educación se convierte en una de las vías que lleva al proyecto de autonomía, tanto individual como colectiva.

En 2004, un grupo de profesores de la Universidad Fray Luca Paccioli (UFLP) de Cuernavaca, fue enviado a la Universidad de Colima para capacitarse sobre el modelo educativo en aquella Universidad[4]. Los profesores de ese pequeño grupo –pertenecientes principalmente a las carreras administrativas e ingenierías–, a su regreso se convirtieron en multiplicadores de la capacitación para el resto de sus compañeros docentes de las otras áreas académicas de dicha universidad privada. A partir de entonces, esta capacitación se alcanza comúnmente en un curso de inducción anual para los profesores, con una duración de cuatro horas diarias por una semana antes del inicio de clases, donde se revisan los principios del modelo, la logística para aplicarlo dentro y fuera del salón de clases, y los lineamientos para la elaboración de los proyectos colaborativos cuatrimestrales.

[4] Comunicación personal de la Lic. Gloria Guzmán. Rectora de la UFLP en 2009.

Los principios del ABP señalan que alumnos, profesores e institución son agentes de construcción y transformación del mundo mediante la creación de proyectos para la solución de problemas sociales reales en las comunidades. En el diálogo e intercambio de saberes –como decía Alejandro Chao– la idea es asumir que nadie lo sabe todo, que cada quien sabe algo y que todos pueden aprender de todos. El profesor debe ser un "facilitador" del aprendizaje y no una enciclopedia ambulante que se limita a transmitir conocimientos y experiencias a sus alumnos; éstos deben ser sujetos activos y no entes pasivos que se conformen con sentarse a tomar notas o dictados en clase.

Cada profesor debe dedicar por lo menos unos 30 minutos por cada dos horas de clase de su asignatura para escuchar a sus alumnos sobre la construcción y el avance del proyecto, orientándolos en lo teórico, lo metodológico y organizándose con ellos para acompañarlos en algunas ocasiones al escenario del proyecto. De preferencia, estos proyectos deben ser multidisciplinarios y de alto impacto en la sociedad.

La evaluación final del periodo cursado debe incluir un porcentaje de la asignatura y otro porcentaje del proyecto realizado. La evaluación del aprendizaje, por lo demás, se realiza conjuntamente entre el alumno y el profesor; los profesores evalúan a sus alumnos y los alumnos evalúan a sus profesores. La administración debe ser un gestor para facilitar que las clases y la ejecución de los proyectos no se limiten a las aulas, sino que les allanen el camino gestionando los convenios interinstitucionales o con otras comunidades, los permisos, los medios de transporte, el material y la tecnología necesaria para la implementación de los proyectos. Este modelo exige agentes activos, creativos, propositivos. Se trata de aprender aprendiendo juntos, alumnos, profesores y comunidad.

El diseño de los proyectos es pensado bajo la lógica de identificar un problema real en una comunidad determinada y elegida tanto por alumnos como por el profesor, que resulte por acuerdo de la academia, el coordinador del proyecto de ese periodo escolar.

El coordinador de proyecto, no es el dueño ni director del mismo, es quien coordina los esfuerzos conjuntos de sus colegas y delega actividades tanto a los alumnos como los otros profesores tanto de su carrera como de las otras participantes en su caso. Un proyecto es mejor evaluado cuando incluye la colaboración estratégica de varias carreras, considerando que nadie es ajeno al propósito de un proyecto social comunitario.

Un problema planteado, por ejemplo, puede ser el siguiente: si una localidad no cuenta con una biblioteca comunitaria, los estudiantes pueden idear la manera de apoyar en la orientación, gestiones o actividades para conseguir este propósito, para lo cual se puede proponer desde la obtención de los espacios físicos hasta la donación de libros, con las instancias correspondientes.

La tarea podrá ser tan simple o tan compleja como el grupo lo decida, siempre que se cuente con un plan realista que en tiempo y forma permita alcanzar la meta. La empresa de dicho proyecto puede incluir estudiantes de varias carreras (trabajo colaborativo) que participen en alguna actividad concreta para este proyecto particular; así, los estudiantes de Comunicación pueden participar con el diseño de un spot de radio o televisión local para dar a conocer el proyecto, el objetivo y las actividades a realizar, invitando a la comunidad a sumarse a ello; los estudiantes de Derecho pueden participar en el cabildeo con las autoridades del lugar para conseguir instalaciones físicas; los de Diseño gráfico para elaborar los trípticos, posters, lonas para dar a conocer los beneficios de tener una biblioteca; los de Psicología organizar actividades lúdicas con los niños, adolescentes y adultos para promover el hábito de la lectura, la donación o intercambio de libros. Si se observa con detalle, cada actividad en sí, puede ser un pequeño proyecto por separado, donde todos aprenden de todos.

Finalmente, se organiza la presentación de los resultados alcanzados, los obstáculos en el proceso y lo que aún falta por hacer, y si otros estudiantes quieren sumarse en la continuación de este proyecto. Esta presentación se puede hacer con la presencia de

alumnos, profesores, comunidad atendida y demás beneficiarios del proyecto. Desde luego, durante el proceso, todos los profesores actúan como asesores permanentes desde sus asignaturas para con sus alumnos. El éxito o fracaso del proyecto depende, pues, de quienes participan (alumnos, profesores, la administración, la universidad en su conjunto) El modelo educativo ABP busca que todos los implicados propongan, acuerden y decidan.

Discusión

No obstante, en los documentos y los cursos sobre el ABP[5] se dice una cosa y en las prácticas aún se sigue haciendo otra. Sigue dominando la vieja costumbre de decidir por los otros (la universidad decide por los maestros y alumnos, los maestros por los alumnos y los alumnos en ocasiones por los participantes en sus proyectos); y eso termina en un círculo vicioso. En el fondo se sigue obedeciendo e imponiendo. No se ha llegado a la construcción del *diálogo pedagógico* (Gadamer, 2000) que permita escuchar a los alumnos, a los profesores y a la administración, para entonces, sí, estar en posibilidad de tomar una decisión conjunta, concertada, consensada.

A más de una década de haber importado el modelo ABP, en la UFLP sigue el proceso de asimilación por alumnos, profesores y universidad en su conjunto. En ocasiones los directivos de la universidad (que en este caso son los dueños también) pasan por alto esto y señalan con desdén: cómo es posible que los maestros aun no hayan entendido el ABP "*si es algo tan fácil, además de que todo se les ha explicado en los cursos*"; se minimiza, así, el fenómeno de la constante rotación de profesores, debido entre otras razones a que el modelo educativo exige trabajar horas extra, pero sin pago de horas extra.

[5] La UFLP cuenta únicamente con manuscritos de circulación interna sobre el ABP, su manual es un documento que entregan en copias durante los cursos de capacitación al personal docente. La experiencia del modelo la han ido transmitiendo de manera oral a través de los docentes con mayor trayectoria.

Concretamente, los profesores (la gran mayoría contratados por horas) además de sus horas de clase frente a grupo, antes del inicio de clases, deben acudir una semana a razón de cuatro horas diarias para la capacitación; ya iniciadas las clases, asistir a reuniones de academia (una o dos horas) una vez al mes, reuniones de grupo de reflexión (hora y media) cada mes, disponer de tiempo para acompañar a los alumnos algunas veces al escenario del proyecto, acudir a la presentación de los proyectos al final del periodo, además de reuniones extraordinarias que la universidad disponga. Todo por el pago nada más de las horas frente a grupo y las de reunión de la Academia.

La experiencia con este modelo educativo ha mostrado que asimilar, aplicar y evaluar los resultados del ABP y el trabajo con proyectos es un proceso de muchos años en el que las complicaciones se acentúan cuando ni alumnos ni profesores han sido formados previamente (en los grados escolares anteriores) en dicho modelo educativo[6]. Alumnos y profesores en su gran mayoría provienen de una educación tradicional y al entrar en contacto con un modelo diferente, muestran ambos su incertidumbre al tener que trabajar con un modelo que intenta ir más allá de las clases tradicionales donde el alumno "aprende" y el profesor "enseña"; además, las clases no se limitan a las aulas y al programa curricular de cada materia, sino que se busca que alumnos y profesores construyan juntos un proyecto que identifique un problema real comunitario, diseñen una estrategia de solución y gestionen los medios para desarrollarla en una comunidad específica, guiados por un programa que incluye la planeación, ejecución, evaluación y presentación de los resultados del mismo.

En el caso particular de los proyectos, muchas veces los profesores siguen siendo quienes proponen y acuerdan en la reunión de academia (en el mejor de los casos) cuál debe ser el proyecto; a los

[6] Marx entendía esto perfectamente cuando hacía referencia a la vieja cuestión entre educadores y alumnos y recordaba que los educadores deben ser ellos mismos educados. Desde entonces pensó también haber encontrado en la realidad socioeconómica del capitalismo al gran Educador. (Castoriadis, 2002).

alumnos generalmente no se les pregunta qué quieren como proyecto; o cuando se les pregunta, ellos prefieren que los profesores decidan. Por lo demás, muchos alumnos y profesores siguen percibiendo el trabajo con proyectos como algo accesorio, y a veces inútil, que les roba tiempo de clases intramuros; pasan por alto que el trabajo con proyectos puede ser una oportunidad para proponer, inventar y decidir.

Uno de los testimonios de una de las egresadas[7] de la primera generación de la Licenciatura en Psicología de esta Universidad es bastante consistente con lo que venimos planteando:

> ...Durante mi formación profesional, aprendí a trabajar bajo el modelo educativo, que postulaba colaboración y trabajo en equipo con la finalidad de dar solución a alguna problemática de nuestra sociedad.
>
> Fueron diversos proyectos que llevamos a cabo con mis compañeras, considero que nos enfrentamos a una serie de situaciones que comentaré a continuación:
>
> 1. Los lineamientos y criterios del modelo ABP no eran claros para profesores y alumnos, por lo tanto, con cada proyecto se realizaban debates del tema, en muy pocas ocasiones se llegó a una conclusión.
>
> 2. Al empalmarlo con las materias de cuatrimestre, era confuso, se tomaba tiempo para tener una estructura.
>
> 3. El trabajo colaborativo: considero que fue un punto complicado, cada una tenía diversos puntos de vista en relación con la problemática; cuando se iniciaba el cronograma de actividades no existía una jerarquía en los roles de cada una; por tanto unas trabajaban más que otras; esto ocasionaba molestias y en realidad muy pocas aprendían del proceso en el proyecto.

[7] Durante la documentación de esta experiencia universitaria con el ABP, tuvimos la oportunidad de conversar con dos egresadas de la Licenciatura en Psicología de la UFLP, a quienes les solicitamos nos compartieran por escrito, brevemente, su experiencia formativa con el modelo ABP. Amablemente nos han autorizado reproducir aquí su testimonio.

4. Tambien considero importante destacar que cuando egresé los proyectos me facilitaron tener noción de las características que deben contenerlo, así como se desarrollaron mis habilidades de iniciativa, responsabilidad, planeación, relaciones interpersonales y trabajo en equipo.

Actualmente funjo como docente, por lo tanto, he podido experimentar los dos roles y he llegado a la conclusión de que suele ser un modelo eficaz siempre y cuando se ejecute con los lineamientos establecidos y claros, se necesita una infraestructura adecuada y capacitación constante a docentes que conlleven a una mejora en las planeaciones para impartir clases, así como la relación que se debe establecer con los alumnos; sin dejar de lado, habilidades que se deben desarrollar en ambos roles.

Otra integrante de un pequeño grupo de egresadas nos narró su experiencia en la formación profesional con el modelo ABP, desde su perspectiva:

"…Al principio es complejo entender cómo introducir todas las materias a un proyecto en común y con todo el grupo, pero precisamente nos hace enfrentar y desarrollar capacidades y habilidades que tal vez al inicio te cuesten trabajo, tales como trabajar en equipo, organizarse, realizar la metodología con los contenidos de cada materia y llegar a la estrategia correcta para llevarlo a cabo en los tiempos definidos. Adicional, tomar en cuenta que mientras transcurre el proyecto nos enfrentamos con otras dificultades no previstas, pero que de igual manera sacarás adelante. Deben ser problemas que aquejen a nuestra comunidad, cuyas soluciones propuestas sean viables porque habrá que recordar en nuestra Licenciatura trabajamos con personas, así que debemos conducirnos con mucha ética y con los cuidados necesarios para favorecer a la sociedad, de modo que terminen satisfechos con nuestro trabajo y perciban un beneficio.

Los resultados previstos, no siempre son del todo favorables, uno puede hacerse hipótesis al inicio de los proyectos, pero al final sabrán cuáles hipótesis fueron correctas y cuáles no. A pesar de esto, el aprendizaje adquirido es fundamental y será el verdadero resultado pertinente. Este modelo nos ayuda a comprender los asuntos teóricos de una manera

práctica, más real y sobre todo que uno puede ser parte importante de esa solución…".

Estas dos experiencias de alumnas egresadas de la UFLP –formadas bajo el modelo Aprendizaje Basado en Problemas y Proyectos, en grupos reducidos–, nos permite observar tanto los alcances como las limitaciones de esta modalidad de trabajo, cuyo reto principal es trabajar en equipo, la colaboración, la iniciativa y la capacidad para tomar decisiones conjuntas. Sin duda, esta experiencia pone a prueba la creatividad y la tolerancia a la frustración de profesores y alumnos, promueve que haya iniciativa, propuestas de trabajo, planeación, distribución de tareas, evaluación de resultados; aunque no faltarán las tensiones y conflictos entre los participantes. Tomar decisiones es un elemento en juego, aunque unos y otros se las arreglan muchas veces para delegar esto por comodidad, por temor o por apatía.

Por otra parte, en este modelo, la relación entre psicología y procesos educativos, brinda la ventaja de ir más allá de lo conceptual y de las aulas, al colocarse a nivel de la formación profesional *in situ*, en contacto directo con personas y comunidades, identificando necesidades y soluciones posibles y alcanzables en tiempos y espacios, suficientemente delimitados por los diferentes participantes. Así, podemos decir que el ABP no sólo explica las relaciones entre la psicología y los procesos educativos, sino que los muestra en la praxis.

Conclusiones

A manera de conclusión, podemos sostener que todos, alumnos, profesores y administración, conscientes o no de ello, en el fondo siguen siendo bastante tradicionales en la práctica pedagógica porque:

- Los alumnos se empeñan en seguir en el rol pasivo, recibiendo clases del profesor y responsabilizándolo de su aprendizaje.

Siguen siendo espectadores más que actores. Siguen creyendo que, por el sólo hecho de pagar sus colegiaturas, tienen derecho a obtener excelentes calificaciones.

- El profesor se aferra a seguir siendo un transmisor de conocimientos, un "letrado en el estrado", lejos de ser un *facilitador*, que no piense por los alumnos, sino que les enseñe a pensar.
- La administración busca por todos los medios imponer sus decisiones y políticas educativas, modelos pedagógicos y procedimientos administrativos, porque ve a la educación primordialmente como un negocio, más que como un proyecto social en la formación de mejores ciudadanos.

A este nivel, alumnos, profesores y administración, siguen obedeciendo a un tercero (real o imaginario), más que tomando decisiones conjuntas.

De ahí la pregunta ¿Y si en lugar de obedecer decidiéramos? Decidir, dejar decidir, aprender a decidir juntos, nos permitiría dejar de culpar al otro por nuestros fracasos y responsabilizarnos por nuestros éxitos. Decidir de forma conjunta sería coherente no con el socio-constructivismo, sino con la educación como un acto ético que implica el vínculo y el concernimiento con los otros. No se trata entonces, de una educación sólo para el trabajo; aunque tiene un alto valor en sí mismo, se trata de pensar en una educación para la vida, donde el trabajo, es parte esencial desde luego. El círculo vicioso promovido por el capitalismo salvaje a todo nivel, es trabajar para consumir los productos y servicios que el capitalismo produce.

Por su parte, el modelo educativo ABP y el trabajo con proyectos, no son la panacea, son tan sólo una posibilidad de aprender a trabajar codo a codo con otros, decidir en colaboración con otros. En este sentido tiene su mérito, por rescatar el trabajo colaborativo, interdisciplinario, procesual, que invita a crear y decidir de manera conjunta. Algo para lo que hay que educarnos mutuamente y en un proceso que inicia en la infancia y dura toda la vida, atravesando por todas las instituciones.

Es una tarea con aroma de romanticismo y que contrasta en buena medida con la era de la globalización, donde el más elevado valor es el dinero por la capacidad de consumo y el confort que éste puede brindar, aunque para ello se tenga que pasar sobre las cabezas de quienes haya que pasar, producto del individualismo exacerbado, lo que embona perfectamente con el modelo de la educación por competencias que se está imponiendo por doquier, incluso en las universidades públicas.

El ABP exige todo el tiempo el trabajo en grupos. Sin embargo, algo que a muchos (alumnos, profesores y a la misma administración) les sigue pareciendo una necedad, es el trabajo en forma circular; hay que decir que trabajar con este dispositivo favorece el reconocimiento mutuo, la interacción frente a frente, la horizontalidad, lo que incrementa la resonancia y la paridad entre alumnos y profesores como agentes y constructores del conocimiento. Hace falta que el profesor se baje de la cátedra y se inserte en el grupo para que los alumnos lo vivan como un agente corresponsable.

Más allá de esto, en el ambiente educativo en general, se percibe en la población estudiantil, un contagioso desencanto por pensar; los mejores en la clase, apenas resultan buenos. Algo grave circula en el ambiente educativo desde hace mucho tiempo, pero aún no hemos sido capaces de hacer algo al respecto; los modelos de vanguardia como el ABP y el trabajo con proyectos, aún son prácticas titubeantes entre profesores, alumnos e instituciones públicas y privadas. Desde luego, la educación no soluciona todos nuestros problemas, pero toda solución, pasa por la educación. En este sentido, la educación es proyecto de autonomía, porque sólo una sociedad autónoma produce sujetos autónomos, capaces de crear y cuestionar sus propias leyes y sus propias instituciones, para luego reinventarlas.

A propósito de cómo están las cosas hoy en día en el ámbito de la inseguridad pública, es pertinente recordar a Pitágoras, quien dijo: “educa niños y no tendrás que castigar adultos”, máxima que ningún político o gobernante actual parece comprender aún.

REFERENCIAS

Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo*. México: UAM-Xochimilco.

Braudel, F. (1986). *La dinámica del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Buscaglia, E. (2014). *Vacíos de poder en México*. México: Debate.

Casals, E., García, I, Noguera, E, Paya, M y Tei, A. Innovación y mejora de la docencia universitaria mediante la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP*). Revista Iberoamericana de Educación. Experiencias e innovaciones*. Número 36/12 10-11-05.

Castoriadis, C. (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra.

Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2005). *Ciudadanos sin brújula*. México: Ediciones Coyoacán.

Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado.* Buenos Aires: Terramar.

Confucio. (2004). *Los cuatro libros de Confucio*. Caracas: Editorial Los Libros de El Nacional.

De la Boétie, E. (2003). *Discurso de la servidumbre voluntaria*. México: Sexto Piso.

Duch, B., Groh, S y Allen, D. (2006). *El poder del aprendizaje basado en problemas*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial.

Foucault, M. (1991). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (2000). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Glinz, P. E. (s/f). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación.*

Heidegger, M. (2008). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Caronte Filosofía.

Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.

Ramírez, B. (2009). *La servidumbre del amo. Paradojas del administrador*. México: UAM-Azcapotzalco.

Otras fuentes manuscritas de la Universidad Fray Luca Paccioli

Aprendizaje basado en la solución de problemas. (s/f).

El aprendizaje basado en problemas. (s/f).

Manual de ABP y educación por proyectos. (s/f).

Taller. Diseño de escenarios y problemas para el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) (s/f).

CAPÍTULO 2

LOS PROCESOS DE ATRIBUCIÓN HOSTIL, SU EFECTO EN LA MOVILIDAD, Y LA NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN CONCIENTIZADORA

*Gabriel Dorantes Argandar**

La relación entre el individuo y su contexto en muchas ocasiones podría ser caracterizada como de amor-odio. Los seres humanos dependen de la realidad para obtener todos los recursos materiales necesarios para sobrevivir y afrontar las vicisitudes de la vida humana. Sin embargo, la naturaleza ha proveído al ser humano con dispositivos sensoriales que lo vinculan con la realidad de una manera meramente satisfactoria, no de una manera excelente. El ojo humano no es capaz de procesar el espectro luminoso en su totalidad, y el oído humano no es capaz de procesar todas las longitudes de onda que las estructuras internas del oído procesan como sonido.

Esto resulta peor aún, si sabemos que el mero vínculo objetivo del individuo con su realidad verdadera, y la transformación de los impulsos eléctricos generados por los dispositivos sensoriales dependen de un proceso de percepción y elaboración cognitiva, que

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

necesariamente debe seleccionar información relevante y separarla de la no relevante para las prioridades del individuo. Ahí es donde el asunto se complica, al grado de que en muchas ocasiones la supervivencia de algunos individuos sólo se puede explicar a partir de la suerte y la intervención divina.

Diversos factores inciden en los procesos cognitivos –que buscan un entendimiento de la realidad para el individuo–, el mero espacio subjetivo en el cual el individuo invierte sus recursos cognitivos para garantizar su supervivencia y afrontar los embates de la realidad. La herencia genética de los seres es la primera fuerza que genera los cimientos neurológicos determinantes de las capacidades y la disponibilidad de recursos psicológicos; pero, detrás de ésta, vienen necesariamente todas las fuerzas asociadas al desarrollo psicológico: infancia, adolescencia y adultez. En este ámbito se sitúa este capítulo: es necesario explicar por qué los procesos educativos deben enfatizar en el resultado directo que tienen como tal en la conciencia del individuo, y en la generación de realidad por el propio individuo. Es preciso justificar cómo la absorción de experiencia del individuo incide en cómo éstos transforman la realidad y cómo interactúan con ella.

¿Qué es el proceso de *atribución*? La máxima claridad de este proceso se puede entender a partir de un sencillo ejemplo. Juan camina por la calle, tropieza y se cae. ¿Por qué se cayó Juan? Porque sus capacidades cognoscitivas y físico-motoras le impiden terminar la tarea de caminar por la calle con suficiente eficiencia, de tal manera que su bienestar físico y psicológico no pueden ser garantizados. Sin embargo, si el autor de este capítulo va caminando por la calle, tropieza y se cae, la búsqueda de una explicación del incidente probablemente llegue a considerar la incapacidad del gobierno de invertir en infraestructura que garantice el bienestar de todos los ciudadanos, las corruptelas de todos los políticos y funcionarios que invierten el dinero del pueblo en sus banalidades personales en lugar de invertirlo en infraestructura de calidad para que el ciudadano peatón pueda moverse pleno de bienestar psicológico y fisiológico.

El procesamiento de las relaciones entre la causa y el efecto se construye a partir de un fino proceso de ensayo y error, fundamentado en la adquisición de capacidades intelectuales que se van activando durante el desarrollo del individuo. Más aún, las creencias implícitas de los individuos respecto de sí mismos y del entorno se vuelven más esquemáticas conforme el individuo transita de la niñez a la adultez; esto no sólo promovería las diferencias individuales (Robins y Pals, 2002), sino también explicaría cómo dos individuos pueden atribuir causas completamente diferentes a un mismo evento, dado en un mismo espacio-tiempo.

La teoría de atribución causal indica que la percepción de la causa de un comportamiento determinado viaja en dos dimensiones cognitivas transversales: locus de control y estabilidad o permanencia (Lennon *et al.*, 2011). Robins y Pals (2002) postulan que las asunciones implícitas de un individuo sobre sí mismo, respecto de la cantidad y calidad de sus recursos cognitivos, determina el esfuerzo e implicación de ese individuo para alcanzar una meta determinada. Aquellas personas que asumen que sus capacidades tienen un límite y prefieren "jugar conservadoramente" tienden a evadir tareas difíciles y evitan ponerse en situaciones donde se critique su trabajo; aquellas que buscan ampliar sus recursos y trascenderlos suelen involucrarse en tareas de alta complejidad.

El procesamiento atribucional puede ser visto como una categoría de pensamientos que se generan como respuesta a un episodio capaz de ocasionar enojo, que muy probablemente influya en las emociones experimentadas y los comportamientos desencadenados (Britt y Garrity, 2006). Sin embargo, las evaluaciones cognitivas consideran cinco dimensiones causales (intencionalidad, controlabilidad, locus de control, estabilidad –consistencia, en el tiempo, y globalidad– consistencia durante las situaciones) del comportamiento de las demás personas, esto con el fin de atribuir la causa del evento (Lennon y Watson, 2015).

¿Qué tanto se inserta en los programas educativos el objetivo de ampliar la evaluación subjetiva de los recursos psicológicos de

un individuo para que sea más propenso a elegir tareas cada vez más complejas? Según este autor, el esfuerzo sí viene inmerso en la currícula, pero no necesariamente manifiesto como un objetivo; y esto permitiría abordar este tema directamente en el momento de su desarrollo por especialistas en diversas áreas, quienes pueden ampliar las capacidades de los individuos en formación, tanto en su desempeño como futuros profesionales, como en la calidad de sus interacciones interpersonales.

Este asunto es fundamental en las relaciones interpersonales, cualquiera que sea su función (desde sentimentales/platónicas, hasta profesionales/laborales). Las situaciones que dependen de emociones tales como el enfado, la vergüenza, el orgullo y la gratitud, son fuertemente influenciadas por las atribuciones causales; de esta manera, un individuo que atribuye su éxito a causas internas siente orgullo, y aquel que lo atribuye a causas externas siente gratitud (Kim y Hoon, 2015).

Tang y Reynolds (1993) encuentran una relación entre la autoestima, la dificultad de la tarea ante la incertidumbre, la atribución de la habilidad y la satisfacción por cumplir con la tarea. Es poco debatido el hecho de que los individuos con alta autoestima tienen mayor probabilidad de alcanzar sus metas que aquellas personas con un nivel más bajo (Tang y Reynolds, 1993). El tema fundamental, aquí, es el éxito de la tarea, dado que en el contexto de la movilidad el éxito no proviene de cumplir con las leyes de tránsito, sino de tiempos eficientes y daños mínimos a la unidad y a los pasajeros del vehículo (y preferentemente a aquellos individuos que se encuentran inmersos en el contexto).

Sin embargo, en el tema de la agresividad vial, es posible que la relación entre autoestima y metas no sea tan lineal. Aunque Dorantes-Argandar y Cerda-Macedo (en prensa) argumentan que el comportamiento prosocial en la movilidad está fuertemente ligado a factores de personalidad enfocados a las metas –la autoeficacia y la esperanza–, es posible que la relación entre agresividad y autoestima no sea tan fuerte por la complejidad emocional involucrada.

Dado que la movilidad está basada en principios de cooperación en la interacción social, así como en reglas prescriptivas que enfatizan la cortesía, auto-control y respeto al derecho de los otros, acciones de naturaleza competitiva, hostil y en búsqueda de sensaciones, deben estar positivamente asociadas con el comportamiento agresivo (Harris *et al.*, 2014). El cúmulo de experiencias hostiles genera esquemas cognitivos que favorecen la tendencia a atribuir de ese modo, pero muchos otros factores inherentes al individuo influyen en el procesamiento de la información (Yeager, Miu, Powers y Dweck, 2013).

Las condiciones ambientales que promueven amenazas y conflictos potenciales tendrán un efecto debilitante en la precisión de la interpretación de las claves sociales en los individuos agresivos, mientras que este efecto no se observa en quienes no lo son (Dodge y Somberg, 1987). Esto lleva a pensar que los factores de personalidad orientados hacia las metas están relacionados con el comportamiento prosocial, como postulan Dorantes-Argandar y Cerda-Macedo (en prensa), mientras que aquellos factores orientados hacia los recursos están más relacionados con el comportamiento agresivo y la atribución hostil.

Atribución Hostil

¿Es el ser humano propenso a atribuir de manera hostil? Los individuos son víctimas de sus procesos cognitivos, y por ello aparecen errores o sesgos en su información. En esta situación, el proceso evolutivo favoreció el ver o interpretar amenazas donde no las hay, para que la probabilidad objetiva de supervivencia de un individuo se viera incrementada. Dicho de otra manera, aquellos individuos que atribuyeron intenciones hostiles del entorno y a otros individuos sobrevivieron más que quienes no lo hicieron, lo que ocasionó que este sesgo se alojara profundamente en el proceso cognitivo del ser humano contemporáneo.

El sesgo de atribución hostil se define como la tendencia a atribuir intenciones hostiles en los actos de otros con mayor frecuencia de los esperado (Dodge y Somberg, 1987); se ha relacionado con la rigidez de las asunciones de los individuos sobre los demás (Yeager *et al.*, 2013), y ocurre cuando se infiere hostilidad en ausencia de evidencia objetiva que confirme tal asunción (Helfritz-Sinville y Stanford, 2014). La hostilidad es una tendencia general de comportarse antagónicamente, pensar cínicamente y atribuir automáticamente intenciones negativas a los comportamientos de otros (Kovácsová, Rosková y Lajunen, 2014).

Las inferencias del individuo sobre el comportamiento hostil en las interacciones sociales se adquieren durante el desarrollo, en encuentros repetitivos caracterizados por hostilidad y agresión, y conlleva a la formación de esquemas cognitivos que predeterminan la propensión al comportamiento hostil (MacKinnon-Lewis, Lindsey, Frabutt, y Chambers, 2014). Atribuir frustración a la carencia de intención de un evento experimentado reduce la probabilidad del desencadenamiento de un comportamiento agresivo, pero no reduce el enojo (Krieglmeyer, Wittstadt, y Strack, 2009).

Es posible que los factores detrás del auto-control sean claves para entender por qué los individuos responden agresivamente. Los individuos predispuestos a acceder a estructuras cognitivas de información hostil están más propensos a atribuir intenciones hostiles en situaciones ambiguas, y esto incrementa la probabilidad de ejecutar una respuesta también de naturaleza hostil (MacKinnon-Lewis *et al.*, 2014). Cuando las metas de un individuo están bloqueadas y las causas del bloqueo son atribuidas a otra persona, el enfado se hace manifiesto, especialmente el enfado de rasgo, aún en personas que no califican alto en el enfado de rasgo (Runions y Keating, 2010).

El comportamiento negativo es percibido, en general, como más novedoso que aquellos de naturaleza positiva, y por tanto recibe más atención, un nivel de procesamiento más profundo, y más peso atribucional (Trafimow, Armendariz, y Madson, 2004). Cada vez,

más conductores prefieren interactuar agresivamente, aunque la interacción escale en su nivel de agresividad, en lugar de evitar conflictos que tienen la capacidad de volverse verdaderamente series en función de las consecuencias que pueden ocasionar, en lugar de perdonar la agresión y seguir su camino (Kovácsová *et al.*, 2014).

Una vez vividas las etapas del desarrollo, el individuo combina en cierto grado las tendencias y disposiciones de enfado y los procesos perceptuales en tiempo real, que dan forma a las interpretaciones hostiles (Runions y Keating, 2010). Todos estos mecanismos están cimentados en las etapas fundamentales del desarrollo, y la intervención de la psicología debería incorporar herramientas y técnicas cuyo fin sea abordar estos constructos mientras se están formando como tal, antes de que se vuelvan rígidas y se cree la necesidad de intervenciones de naturaleza más comunitaria, enfocadas a la participación y el empoderamiento.

Hostilidad y comportamiento agresivo

El comportamiento agresivo prevalece, cada vez más, en el tema de la movilidad, invariablemente de la modalidad desde donde el individuo enfrente su transportación. Constantemente encontramos que los individuos se ven enfrascados en un contexto que violenta su bienestar; por ello es indispensable que el individuo mismo se vuelva agresivo en el entendimiento erróneo de que sólo podrá sobrevivir a un entorno agresivo mediante la agresión.

Para evadir las dificultades conceptuales en la diferenciación de un comportamiento agresivo de uno que no lo es, Lennon, Watson, Arlidge y Fraine (2011) consideran que el comportamiento es agresivo sólo si tiene intención de serlo, o tiene como fin reducir el bienestar de otro individuo o conductor. Los estudios de Dorantes-Argandar, Cerda-Macedo, Tortosa-Gil y Ferrero Berlanga, (2015a y 2015b) funcionan en esta misma línea, pero queda la duda: ¿la víctima de un comportamiento inadecuado ha sido agredida o no?,

pues dicho comportamiento pudo carecer de intención de ver reducido el bienestar del otro individuo.

El modelo transaccional de estrés en el conductor propone una interrelación entre factores de personalidad, tales como la agresividad y/o la autoestima, y estresores en el entorno (Lennon *et al.*, 2011), de tal manera que los procesos cognitivos involucrados en la relación de estrés (Lazarus y Folkman, 1984) son determinantes para el entendimiento de las atribuciones causales en el comportamiento en general, más aún en la movilidad.

Los factores de personalidad predicen aspectos de la agresividad vial, a partir de su relación con las atribuciones que los individuos hacen para un incidente determinado (Britt y Garrity, 2006). La inclusión del elemento de intención en las definiciones de agresión vial permite enfocar las motivaciones de los conductores cuando interactúan agresivamente mientras conducen, y su habilidad de distinguir entre comportamientos que son intencionales de aquellos que no, pues estos segundos requerirían de un enfoque diferente si se desea intervenir para paliarlos (Lennon y Watson, 2015).

Aparentemente la agresividad también se aprende. Los conductores con una menor capacidad de controlar su hostilidad son más propensos a los comportamientos agresivos al volante (Kovácsová *et al.*, 2014). La relación entre la agresividad vial y los factores de personalidad es compleja debido a que sólo algunos factores predicen ciertos tipos de respuesta en algunas circunstancias determinadas (Britt y Garrity, 2006).

Esto explica la necesidad de generar indicadores estables, en grandes colectivos de individuos que permitan determinar las condiciones óptimas para generar un descenso en la agresividad vial. Cuando un conductor experimenta una situación que le ocasiona enfado, no tiene el tiempo suficiente de recuperar la tranquilidad emocional; es más probable que desencadene comportamientos de naturaleza agresiva (Kovácsová *et al.*, 2014).

La autoestima y el narcisismo son dos variables de personalidad que han sido asociadas con la agresión (Locke, 2009). Lila, Gracia,

y Herrero (2012) sostienen que la autoestima está relacionada con los factores que promueven las estrategias para evitar la asunción de la responsabilidad en hombres que ejercen violencia, especialmente la violencia de género. Al eliminar los efectos del narcisismo en la autoestima, ésta predice el comportamiento de una naturaleza más prosocial, mientras que eliminar los efectos de la autoestima en el narcisismo predice comportamientos antisociales y desadaptados (Locke, 2009). El comportamiento prosocial se define como un patrón de comportamientos al volante para aumentar la seguridad y bienestar de pasajeros, otros conductores, peatones y demás personas involucradas en el contexto de la movilidad, mediante la cooperación efectiva (Harris *et al.*, 2014).

Esto apoya la idea de que la relación entre la autoestima y el narcisismo no es paralela, pero su trayectoria en algún momento va en la misma dirección. Mientras más acciones agresivas realizan los conductores de una comunidad determinada, más conductores enfadados por ser víctimas de dichas acciones y, por tanto, menos disposición habrá de comportarse prosocialmente (Kovácsová *et al.*, 2014). Los individuos con baja autoestima tienden a minimizar su responsabilidad en hechos violentos (Lila *et al.*, 2012); por ello es posible que la relación entre la agresividad y la autoestima no sea lineal y paralela.

Cualesquiera que sean los demás factores que guían y motivan el comportamiento, éstos tienen sus cimientos en la creencia fundamental de que uno tiene el poder de producir los efectos deseados; de lo contrario se tiene poco incentivo para actuar con perseverancia de cara a las dificultades (Bandura y Locke, 2003). Cuando los individuos están motivados hacia una meta en particular, todos los constructos relacionados con la obtención de metas se activan en la memoria, pero dicho efecto se reduce una vez obtenida la meta. (Bonus, Peebles y Riddle, 2015).

No se entiende con claridad por qué los conductores son capaces de actuar vengativamente cuando se percibe que otro conductor se comporta inadecuadamente (Lennon y Watson, 2015); pero

muy probablemente el origen de dichos comportamientos venga de contextos donde el individuo evoluciona durante su desarrollo, tanto en la formación de esquemas de comportamiento, como en las estructuras que determinan el análisis de la información. Los factores genéticos son los principales responsables de la co-morbilidad entre comportamiento agresivo y desapego a las normas (Bartels *et al.*, 2003); pero hace falta determinar cómo el desarrollo y las experiencias en contextos educativos influyen en la formación de individuos de naturaleza violenta.

El proceso mismo de la cognición social se encuentra vulnerado en individuos de naturaleza más agresiva en comparación con aquellas personas que no lo son (Dodge y Somberg, 1987). Si la agresividad se construye desde la calidad de los constructos y el desarrollo de los mismos, de tal manera que la personalidad misma se ve influenciada por este efecto, es fundamental generar una currícula educativa cuya meta sea generar constructos cognitivos de calidad social, al tiempo que genera conciencia en la interpersonalidad de los seres humanos. Esto, con el fin de dar marcha atrás a la espiral de violencia y comportamiento agresivo en los cuales la sociedad mexicana contemporánea se está hundiendo.

OTROS ESTUDIOS Y PERSPECTIVAS

¿Qué evidencia empírica se tiene de que los procesos cognitivos y de personalidad influyen en la generación de comportamiento agresivo? Un estudio llevado a cabo en conductores infractores reincidentes –por conducir bajo los efectos del alcohol– encontró que en estas circunstancias los individuos tienden a atribuir externamente y a factores fortuitos las consecuencias de sus actos (Salstone, 2001).

Un estudio realizado en Estados Unidos profundizó en la relación entre las atribuciones agresivas de infantes y su vinculación relacional con pares y otros individuos (Werner, 2012). Otro,

realizado en Suiza (Gasser, Malti y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012), también en niños, encontró una relación entre elaboraciones de moralidad, atribuciones emocionales y agresión.

Un estudio llevado a cabo en Holanda (Bartels *et al.*, 2003) demostró que el comportamiento agresivo y el desapego a las normas son características individuales que se heredan de los padres, hasta en un 79% en hombres y 56% en mujeres. Otro estudio llevado a cabo en Holanda (Reef, Diamantopoulou, Van Meurs, Verhulst y Van Der Ende, 2010) encontró que la aparición de problemas de exteriorización comportamental, tales como el comportamiento agresivo y el desapego a las normas, en cualquier momento del desarrollo, predice la aparición de comportamientos antisociales y desempeño social pobre en la adultez.

Un estudio con niños australianos (Runions y Keating, 2010) determinó que el control inhibitorio y la disposición al enfado determina la predisposición al comportamiento agresivo. Y otro estudio, con adolescentes españoles, encontró relación entre auto-concepto, autoestima y comportamiento agresivo, tanto en niñas como en niños (Torregrosa, Ingles y Garcia-Fernandez, 2011).

También hay estudios en estos temas enfocados directamente a la movilidad. Un estudio realizado en Australia encontró que los conductores que pueden llegar a comportarse agresivamente son capaces de percibir sus actos como agresivos; y que la responsabilidad recae en ellos, pero atribuyen el comportamiento a lapsos temporales de juicio, de tal manera que la autoestima del individuo se preserva de los defectos de personalidad inherentes a ese acto (Lennon *et al.*, 2011). En Estados Unidos, un estudio (Benfield, Szlemko y Bell, 2007) determinó que los individuos que atribuyen características antropomorfas a los vehículos que conducen son más propensos a incurrir en comportamientos agresivos hacia otros conductores.

Al parecer, la propensión a extender la personalidad inherente del individuo a los objetos inanimados influye en los procesos de atribución y elaboración, de los cuales depende la interacción. Kim

y Hoon (2015) estudiaron la relación entre las atribuciones causales, las emociones y los juicios de satisfacción en referencia a la utilización de equipo deportivo en Estados Unidos. Aunque el tema del equipo deportivo no parece muy relevante en la psicología de movilidad, manejo de emociones en desempeño de la tarea sí lo es. Inclusive en contextos laborales se encuentran estudios de cómo los procesos atributivos inciden en la interacción y la generación de comportamiento agresivo.

En Australia, otro estudio determinó que la dirección de la atribución en la responsabilidad de un accidente de tránsito influye en la satisfacción con la atención recibida de los servicios de salud (Thompson, Berk, O'Donnell, Stafford y Nordfjaern, 2015). Otro realizado en China (Wu, Zhang, Chiu, Kwan y He, 2014) analizó el impacto de los sesgos atribucionales y las relaciones interpersonales entre empleados de una fábrica.

Una amplia evidencia sostiene que la manera y las estructuras involucradas en la construcción de la realidad por parte de los individuos está directamente relacionada con el comportamiento agresivo de los individuos en diversas etapas de su desarrollo y en diversos ámbitos de la actividad humana.

Quo Vadis

La agresividad es una problemática que afecta el bienestar de nuestras sociedades, y muy difícilmente regresaremos a las interacciones pacíficas y más controladas del siglo pasado. Tomando en cuenta muchos aspectos, las generaciones medianamente adultas de hoy se enfrentan a una realidad cruel, pero también vienen y van ya imbuidas en un sistema de procesamiento de la información que los predetermina a la agresividad.

Generar conciencia en los individuos es un proceso fundamental para recuperar nuestras sociedades y comunidades, también crucial para garantizar el mantenimiento de nuestras estructuras

sociales, como hace 20 o 30 años (porque hoy en día la decadencia es evidente: hasta existen señales de que será harto difícil revertir este proceso), la revalorización de los procesos educativos mismos mediante los cuales se generan los individuos que llevarán sobre sus hombros la sociedad dentro de 20 o 30 años, asunto primordial para la supervivencia de nuestros modos de vida.

La consciencia de las consecuencias de los actos propios precede a los sentimientos de responsabilidad que activan los mecanismos morales desencadenantes de comportamientos, más benévolos en su naturaleza (De Groot y Steg, 2009), que son más orientados a generar una sociedad cuya meta sea, no sólo la supervivencia de todos sus miembros, sino el bienestar óptimo de los mismos.

Aparentemente, el *priming* (primacía) del comportamiento prosocial incide fuertemente en su desencadenamiento. (Abbate, Ruggieri, y Boca, 2013), lo cual nos haría pensar que, si estamos migrando los programas educativos a procesos más participativos en la generación de conciencia, conocimiento y aprendizaje, entonces necesitamos guías y educadores que tengan como objetivo el comportamiento dirigido hacia el bienestar de los demás, los procesos de construcción de la realidad, y el entendimiento de que el ser humano se debe de convertir en un ser de participación social y comunitaria.

La relación de los adolescentes con su propia escuela tiene un efecto paliativo en la prevalencia del comportamiento agresivo, delictivo e impulsivo (Liu *et al.*, 2016), así como en la promoción de técnicas de reconocimiento emocional y control (Vatankhah, Daryabari, Ghadami y KhanjanShoeibi, 2013). Es posible que estrategias de aprendizaje colaborativo y concientizador, en el sentido propuesto por Freire (Reynolds y Miller, 2003) tengan un efecto positivo en la manera como el ser humano entiende su entorno e interactúa con él; asimismo, el individuo se comportaría mejor con los demás miembros de su comunidad (Bechtel y Ts'erts'man, 2002).

REFERENCIAS

Abbate, C. S., Ruggieri, S., y Boca, S. (2013). The Effect of Prosocial Priming in the Presence of Bystanders. *The Journal of Social Psychology*, *153*(5), 619-622. http://doi.org/10.1080/00224545.2013.791658

Bandura, A., y Locke, E. a. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *The Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. http://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87

Bartels, M., Hudziak, J. J., Van den Oord, E. J. C. G., Van Beijsterveldt, C. E. M., Rietveld, M. J. H., y Boomsma, D. I. (2003). Co-occurrence of aggressive behavior and rule-breaking behavior at age 12: Multi-rater analyses. *Behavior Genetics*, 33(5), 607-621. http://doi.org/10.1023/A:1025787019702

Bechtel, R. B., y Ts'erts'man, A. (2002). *Handbook of environmental psychology*. http://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.02.001

Benfield, J. A., Szlemko, W. J., y Bell, P. A. (2007). Driver personality and anthropomorphic attributions of vehicle personality relate to reported aggressive driving tendencies. *Personality and Individual Differences*, 42(2), 247-258. http://doi.org/10.1016/j.paid.2006.06.016

Bonus, J. A., Peebles, A., y Riddle, K. (2015). The influence of violent video game enjoyment on hostile attributions. *Computers in Human Behavior*, 52, 472-483. http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.044

Britt, T. W., y Garrity, M. J. (2006). Attributions and personality as predictors of the road rage response. *The British Journal of Social Psychology / the British Psychological Society*, 45(Pt 1), 127-147. http://doi.org/10.1348/014466605X41355

De Groot, J. I. M., y Steg, L. (2009). Morality and prosocial behavior: the role of awareness, responsibility, and norms in the norm activation model. *The Journal of Social Psychology*, 149(4), 425-449. http://doi.org/10.3200/SOCP.149.4.425-449

Dodge, K. a, y Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58(1), 213-224. http://doi.org/10.1111/1467-8624.ep7264206

Dorantes-Argandar, G., Cerda-Macedo, E. A., Tortosa-Gil, F., y Ferrero Berlanga, J. (2015a). Accidentalidad de automóviles de uso particular en méxico: influencia del estrés y la agresividad. *Psiencia Revista Latinoamericana de Ciencia Psicologica*, 7(3), 418-427. http://doi.org/10.5872/psiencia/7.3.121

Dorantes-Argandar, G., Cerda-Macedo, E. A., Tortosa-Gil, F., y Ferrero Berlanga, J. (2015b). Agresividad vial como predictor del estrés y del comportamiento prosocial, y su influencia en la siniestralidad de vehículos particulares en méxico. *Ansiedad Y Estrés*, 21(3), 207-217.

Gasser, L., Malti, T., y Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Aggressive and nonaggressive children's moral judgments and moral emotion attributions in situations involving retaliation and unprovoked aggression. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 173(4), 417-439. http://doi.org/10.1080/00221325.2011.614650

Harris, P. B., Houston, J. M., Vazquez, J. A., Smither, J. A., Harms, A., Dahlke, J. A., y Sachau, D. A. (2014). The Prosocial and Aggressive Driving Inventory (PADI): A self-report measure of safe and unsafe driving behaviors. *Accident Analysis and Prevention*, 72, 1-8. http://doi.org/10.1016/j.aap.2014.05.023

Helfritz-Sinville, L. E., y Stanford, M. S. (2014). Hostile attribution bias in impulsive and premeditated aggression. *Personality and Individual Differences*, 56(1), 45-50. http://doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.017

Kim, J. W., y Hoon, S. (2015). The role of causal attributions in sport consumers ' emotions and satisfaction judgment, 43(5), 803-814.

Kovácsová, N., Rosková, E., y Lajunen, T. (2014). Forgivingness, anger, and hostility in aggressive driving. *Accident Analysis and Prevention*, 62, 303-308. http://doi.org/10.1016/j.aap.2013.10.017

Krieglmeyer, R., Wittstadt, D., y Strack, F. (2009). How attribution influences aggression: Answers to an old question by using an implicit measure of anger. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(2), 379-385. http://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.10.003

Lazarus, R., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping. Behaviour Research and Therapy* (Vol. 23). New York: Springer Publishing Company. http://doi.org/10.1016/0005-7967(85)90087-7

Lennon, A. J., y Watson, B. C. (2015). A matter of style? Driver attributional "style" in accounting for the driving of others as protective or as predisposing drivers towards retaliatory aggressive driving. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, *30*, 163-172. http://doi.org/10.1016/j.trf.2015.03.001

Lennon, A., Watson, B., Arlidge, C., y Fraine, G. (2011). "You"re a bad driver but i just made a mistake': Attribution differences between the "victims" and "perpetrators" of scenario-based aggressive driving incidents. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 14(3), 209-221. http://doi.org/10.1016/j.trf.2011.01.001

Lila, M., Gracia, E., y Herrero, J. (2012). Asunción de responsabilidad en hombres maltratadores: influencia de la autoestima, la personalidad narcisista y la personalidad antisocial [Responsibility assumption among male batterers: self:esteem, narcissistic and antisocial personality influence]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 99-108. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=4015653

Liu, S., Yu, C., Zhen, S., Zhang, W., Su, P., y Xu, Y. (2016). Influence of inter-parental conflict on adolescent delinquency via school connectedness: Is impulsivity a vulnerability or plasticity factor? *Journal of Adolescence*, 52, 12-21. http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.07.001

Locke, K. D. (2009). Aggression, narcissism, self-esteem, and the attribution of desirable and humanizing traits to self versus others. *Journal of Research in Personality*, 43(1), 99-102. http://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.10.003

MacKinnon-Lewis, C., Lindsey, E. W., Frabutt, J. M., y Chambers, J. C. (2014). Mother-Adolescent conflict in African American and European American families: The role of corporal punishment, adolescent aggression, and adolescents' hostile attributions of mothers' intent. *Journal of Adolescence*, 37(6), 851–861. http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.005

Reef, J., Diamantopoulou, S., Van Meurs, I., Verhulst, F., y Van Der Ende, J. (2010). Predicting adult emotional and behavioral problems from externalizing problem trajectories in a 24-year longitudinal study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *19*(7), 577-585. http://doi.org/10.1007/s00787-010-0088-6

Reynolds, W. M., y Miller, G. J. (2003). *Handbook of Psychology, Educational Psychology*. http://doi.org/10.1037/005272

Robins, R. W., y Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: implications for goal orientation, attributions, affect and self-esteem change. *Self and Identity*, 1(1), 313-336. http://doi.org/10.1080/1529886029010680

Runions, K. C., y Keating, D. P. (2010). Anger and inhibitory control as moderators of children's hostile attributions and aggression. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(5), 370-378. http://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.05.006

Salstone, R. (2001). Attribution Differences for Driving while Impaired: A Comparison of Alcoholics, Inmates, and Impared Drivers. *The Journal of Social Psychology*. http://doi.org/10.1177/017084068800900203

Tang, T. L., y Reynolds, D. B. (1993). Effects of Self-Esteem and Perceived Goal Difficulty on Goal Setting , Gertainty , Task Performance , and Attributions. *Human Resource Development Quarterly*, 4(2), 153-170.

Thompson, J., Berk, M., O'Donnell, M., Stafford, L., y Nordfjaern, T. (2015). The association between attributions of responsibility for motor vehicle accidents and patient satisfaction: a study within a no-fault injury compensation system. *Clinical Rehabilitation*, 29(5), 500-508. http://doi.org/10.1177/0269215514546009 [doi]

Torregrosa, M. S., Ingles, C. J., y Garcia-Fernandez, J. M. (2011). Aggressive Behavior as a Predictor of Self-Concept: A Study with a Sample of Spanish Compulsory Secondary Education Students. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 201-212. http://doi.org/10.5093/in2011v20n2a8

Trafimow, D., Armendariz, M. L., y Madson, L. (2004). A test of whether attributions provide for self-enhancement or self-defense. *The Journal of Social Psychology*, 144(5), 453-463. http://doi.org/10.3200/SOCP.144.5.453-464

Vatankhah, H., Daryabari, D., Ghadami, V., y KhanjanShoeibi, E. (2013). Teaching How Life Skills (Anger Control) Affect the Happiness and Self-esteem of Tonekabon Female Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 914-918. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.673

Werner, N. E. (2012). Do hostile attribution biases in children and parents predict relationally aggressive behavior? *The Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 221-45. http://doi.org/10.1080/00221325.2011.600357

Wu, L. Z., Zhang, H., Chiu, R. K., Kwan, H. K., y He, X. (2014). Hostile Attribution Bias and Negative Reciprocity Beliefs Exacerbate Incivility's Effects on Interpersonal Deviance. *Journal of Business Ethics*, 120(2), 189-199. http://doi.org/10.1007/s10551-013-1658-6

Yeager, D. S., Miu, A. S., Powers, J., y Dweck, C. S. (2013). Implicit theories of personality and attributions of hostile intent: A meta-analysis, an experiment, and a longitudinal intervention. *Child Development*, 84(5), 1651-1667. http://doi.org/10.1111/cdev.12062

CAPÍTULO 3

EL COMPORTAMIENTO SEXUAL Y EL USO DE PRESERVATIVOS EN ESTUDIANTES EN UN MÓDULO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR A DISTANCIA DEL ESTADO DE MORELOS

*Ricardo Magos Núñez, Luis Pérez Álvarez, y Deni Stincer Gómez**

Los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), confirman que en nuestro país existen 36.2 millones de adolescentes y jóvenes entre 12 y 29 años de edad, de los cuales 18.4 millones son mujeres y el resto (17.8) son hombres (INEGI, 2010).

Esta información es de suma relevancia, pues significa que, en nuestro territorio nacional, tres de cada diez habitantes son adolescentes y jóvenes, quienes por cierto son el futuro de nuestro país; por ello, desde inicio del presente siglo, se los considera fehacientemente en las agendas gubernamentales, en los tres órdenes de gobierno, con el fin de diseñar las acciones jurídicas, normativas y sociales para atender eficazmente sus necesidades biológicas, psicológicas, sociales y jurídicas.

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Por ello, resulta necesario atender y velar por el aseguramiento de sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como por sus derechos a la diversidad y a la generación de mecanismos de participación, a partir de los principios de heterogeneidad, reconocimiento de grupos específicos, perspectiva de género, perspectiva de juventud y no discriminación.

En el estado de Morelos, en el Censo Estatal de Población y Vivienda del año 2010, el INEGI reporta que existe una población de 1 777 227 habitantes, de los cuales 470 965 (26.5%) son adolescentes y jóvenes de entre 15 y 29 años; la mayoría son mujeres, con 245 373 (52.1%), en tanto los hombres son 225 592 (47.9%) (INEGI, 2010).

El gobierno estatal durante el período 2012-2018 dentro de sus acciones principales, propuso a la LII Legislatura del H. Congreso de ese Estado la *Ley de las Personas Adolescentes y Jóvenes en el Estado de Morelos*; ésta fue aprobada el 04 de marzo de 2014, y publicada el 01 de abril del año en curso en el periódico oficial del Estado *Tierra y Libertad*. A consecuencia de esto, en la mayoría de los municipios de ese Estado, actualmente se llevan a cabo diversas acciones en pro del desarrollo integral de su población adolescente y juvenil.

Es de suma relevancia que, antes de la Ley de las Personas Adolescentes y Jóvenes, fueron contados los municipios que llevaron acciones a favor del desarrollo integral de su población juvenil y adolescente. Uno de ellos lo fue el Municipio de Zacualpan de Amilpas, en su administración 2009-2012, cuando uno de los autores de este capítulo se desempeñó como Secretario General de ese Ayuntamiento.

Además de cumplir con sus funciones estipuladas en la normatividad del estado de Morelos (Ley Orgánica Municipal del Estado de Morelos, y el Bando de Policía y Gobierno del Municipio de Zacualpan de Amilpas, Morelos) se estructuró el *Programa de Atención Múltiple Interdisciplinaria* (PAMI), aprobado por el H. Cabildo en sesión del 03 de agosto de 2010 y con el objetivo general de proporcionar a la población estudiantil de secundaria y media superior

básica, herramientas psicoeducativas para el buen desarrollo de su formación escolar.

Dicho programa de atención fue un abanico de temas, algunos de los cuales a continuación se mencionan: violencia en el noviazgo, violencia intrafamiliar, *bullying*, alcoholismo, métodos anticonceptivos, entre otros.

Es pertinente señalar que Zacualpan de Amilpas únicamente cuenta con una escuela de educación media superior que corresponde al Módulo de Enseñanza Media Superior a Distancia No. 06 (EMSAD, 06), perteneciente al Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, ubicada en la localidad de Tlacotepec de ese municipio. El director del EMSAD 06 solicitó al H. Cabildo de Zacualpan una intervención psicoeducativa para los alumnos de dicho plantel, debido a dos casos de embarazos no deseados y uno de infección por transmisión sexual en alumnas y alumnos de la institución que dirigía el autor en ese momento.

La respuesta del H. Ayuntamiento de Zacualpan se centró en elaborar el PAMI, mismo que se puso en operación en el ciclo escolar 2010-2011, dirigido a la población total de alumnos del EMSAD 06 con un total de 180 alumnos.

Ahora bien, conviene señalar la relevancia de la psicología en los procesos educativos, pues hablar de actividades cognitivas es hablar sobre los saberes del sujeto y aún más sobre las conductas derivadas de esos saberes. Sería prácticamente imposible hablar de educación sin mencionar algo que se relacione, aunque sea un poco, con la psicología, cuyo objetivo medular de trabajo es la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano.

Se entiende el término educación en el sentido más amplio de formación y desarrollo personal y colectivo; ese proceso formativo interviene en todos los procesos psicológicos que afectan al aprendizaje, o que de éste se derivan; independientemente de su origen personal, grupal, social, de salud, es básico considerar un proceso psicológico en el desarrollo de la educación, que permita un contacto más cercano con el estudiante y facilite detectar las

distintas problemáticas que él puede enfrentar a lo largo de su proceso educativo.

La psicología, además, orienta a la educación en el área de la salud mental, el desarrollo del estudiante, la organización escolar, el aprendizaje, el comportamiento y la motivación; brinda asistencia a las necesidades y situaciones particulares de cada alumno; para ello, usa diversos métodos; en la educación la intervención de la psicología es fundamental, pues ella aporta al desarrollo de la enseñanza y la orientación escolar. La psicología enfocada a la educación se debe ocupar del sujeto que aprende y de su proceso de aprendizaje, factores esenciales que se reflejan en la conducta del sujeto en sí.

COMPORTAMIENTO SEXUAL Y USO DE LOS PRESERVATIVOS EN LOS ADOLESCENTES ESTUDIANTES DEL EMSAD 06

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ofrece una de las definiciones que nos parecen más propias con respecto a la adolescencia como el período de la vida que transcurre entre los 10 y 19 años de edad (OMS, 2015); y la divide en dos fases: la adolescencia temprana, de los 10 a los 14 años de edad; y la adolescencia tardía, de los 15 a los 19 años. La adolescencia es una etapa de la vida con características propias, condicionada no sólo por el período anterior sino por todo el empuje de la herencia. Además, es el punto de partida de una nueva vida desde el punto de vista fisiológico y psíquico (Jiménez y Coria, 2008).

Entre los *cambios físicos* se conocen: el crecimiento corporal, el desarrollo sexual y el inicio de la capacidad reproductiva, que a su vez conllevan al inicio de las relaciones sexuales; y entre los *cambios psicológicos*, la necesidad de independencia, que genera relaciones conflictivas con los padres; la búsqueda de su identidad, las contraindicaciones en las manifestaciones de la conducta y las fluctuaciones del estado de ánimo, (Espinoza, 2001). Igualmente, entre los cambios sociales, aparece la tendencia a reunirse en grupos, la

elección de una ocupación, así como la necesidad de adiestramiento y capacitación para el desempeño de esa ocupación que se convertirá en su proyecto de vida (Domínguez, 2005).

En los adolescentes y jóvenes, las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y los embarazos no deseados constituyen, en general, un serio problema de salud, pues el riesgo de padecer alguna ITS y/o tener un embarazo no deseado está directamente relacionado con el comportamiento sexual y las diversas formas que los adolescentes y jóvenes practiquen para protegerse (Fondo de Población de Naciones Unidas, 2002). En la adolescencia, el embarazo no planeado se relaciona con conductas como el inicio temprano de relaciones sexuales y el uso inconsistente de métodos anticonceptivos, incluyendo el condón (Kalmuss, Davidson, Cohall, Laraque, y Cassel, 2003; Kirby, 2002).

Estudios epidemiológicos muestran, que la práctica del sexo no protegido sigue siendo el factor de riesgo más latente para adquirir cualquier ITS y, en el peor de los casos, el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH/SIDA), (ONUSIDA, 2000). Se sabe que el uso correcto y sistemático del condón es la mejor forma de prevención cuando se tienen relaciones sexuales (Moscoso-Álvarez, 2001).

Desde hace ya varias décadas se ha identificado a la educación sexual integral, como una base fundamental para el ejercicio de una sexualidad sana, responsable y libre de riesgos en poblaciones jóvenes (OMS, 1993). Actualmente se utilizan diversas aproximaciones para facilitar la adquisición de conocimientos en adolescentes sobre sexualidad y se ha identificado que, para reducir las conductas sexuales de riesgo, se requiere proporcionar información clara y objetiva sobre sexualidad, así como habilidades para resistir las presiones que los llevan a ser sexualmente activos sin protección (Kirby, 2002; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2001).

Bajo este fundamento, el presente estudio tuvo como propósito identificar los comportamientos sexuales, específicamente el uso de preservativos como medio de protección; dicha investigación proporcionó una visión del panorama del comportamiento sexual de

los estudiantes del módulo de Educación Media Superior a Distancia 06 de la localidad de Tlacotepec, municipio de Zacualpan de Amilpas, en el estado de Morelos, con el fin de ofrecer intervención psicoeducativa correspondiente.

La población del estudio comprendió 180 alumnos, de los grupos de primero, tercero y quinto durante el semestre non, en el período comprendido entre los meses de agosto a diciembre del 2010, y los grupos de segundo, cuarto y sexto entre los meses de febrero a junio de 2011.

Método

En el presente trabajo se realizó una investigación mixta (cualitativa y cuantitativa), exploratoria e interpretativa del comportamiento sexual y el uso de preservativos en estudiantes del ciclo escolar 2010-2011, del Módulo de Educación Media Superior a Distancia 06 (EMSAD) del Sistema Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos.

Se trabajó con la población estudiantil que quiso participar voluntariamente en dicha investigación: 180 estudiantes, 70 mujeres y 110 hombres; la edad de los educandos partícipes va de los 15 a los 19 años (adolescencia temprana y adolescencia tardía); los datos e información se obtuvieron mediante dos intervenciones: un cuestionario de autoaplicación, para los estudiantes, diseñado exprofeso, y aplicado mediante una entrevista estructurada previo conocimiento y autorización de sus padres o tutores (firma de Consentimiento Informado), así como de las autoridades educativas; dicho instrumento arrojó información básica de gran valor respecto al comportamiento sexual de los adolescentes, hayan iniciado actividad sexual o no, así como del conocimiento y/o práctica del preservativo como medio para prevenir embarazos no deseados y ITS.

Con base en la información obtenida en el cuestionario, se llevó a cabo la segunda intervención de tipo psicoeducativa, con 10

sesiones en cada grupo, de cada uno de los semestres durante el ciclo escolar 2010-2011, utilizando la Teoría de Grupo Operativo.

Cabe señalar que, para llevar a cabo esta intervención, hubo una reunión general con todos los estudiantes del EMSAD 06 en cuestión, con el fin de hacer de su conocimiento la solicitud del director de la escuela al Ayuntamiento de Zacualpan de Amilpas, además de informar la modalidad de intervención que se llevaría a cabo y la integración de los grupos, así como el encuadre[1] correspondiente. Ambas intervenciones tuvieron lugar en las propias instalaciones del plantel educativo.

El cuestionario recogió información de las siguientes variables: Inicio y práctica de vida sexual; edad de inicio; utilización de algún preservativo; identificación general de la persona con que inicia su vida sexual; adquisición de alguna infección de transmisión sexual a consecuencia de no usar preservativo; y embarazo no deseado. La información recogida en el cuestionario fue concentrada en una base de datos y sometida a un análisis estadístico simple; se obtuvo porcentajes absolutos; respecto de la información recabada de la entrevista, se le da un tratamiento a partir del análisis del discurso, que legitima la información obtenida en el cuestionario.

Por otra parte, la segunda intervención psicoeducativa se realizó a partir de la Teoría de Grupos Operativos[2]; dicha teoría se centra en el quehacer grupal, es decir la tarea[3] grupal o individual. En general, los alumnos asisten a la escuela con el objetivo de aprehender conocimientos que les permitan una mejor comprensión de la realidad, del medio social, cultural económico y político donde se

[1] Se dio información sobre la forma de trabajar, las temáticas y las técnicas que se abordarían; participación y función del coordinador y observador del grupo; lugar del trabajo grupal, número de sesiones, responsabilidades de los asistentes, días y horarios de encuentros y duración de la intervención.

[2] Técnica grupal desarrollada por el médico psiquiatra suizo nacionalizado argentino, Enrique Pichón Rivière en la década de los años 60.

[3] La tarea es lo esencial del proceso grupal; es el objetivo que el grupo se ha propuesto alcanzar, es la meta final, aquello por lo cual el grupo se encuentra constituido como tal (Pichon-Rivière, 1970, p. 233).

desarrollan, además de concluir con dichos estudios para iniciar su formación profesional, en el mejor de los casos. Ahora bien, de manera particular y derivado de la solicitud del director de la institución escolar, la tarea de los estudiantes constituidos como grupos operativos fue conocer y/o reconocer los métodos anticonceptivos como herramientas útiles para la prevención de embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual.

Para el logro de dicha tarea, los alumnos se enfrentan a diversos obstáculos[4], entre ellos la ideología[5] respecto de la sexualidad misma: por ende, se niegan a dialogar sobre los métodos anticonceptivos; sus valores, sus necesidades, entre otros. Esto aunado a los obstáculos físicos y emocionales, en el sentido en que se encuentran en una crisis activada por de su desarrollo fisiológico y psicológico, que les presenta cambios constantes, además de diversos conflictos de orden familiar (violencia familiar, desintegración familiar) obstáculos en la producción del conocimiento y obstáculos de aprendizaje[6].

La población que participó en la investigación se compuso de 180 estudiantes: 70 mujeres (38.89%) y 110 hombres (61.11%); ambos géneros oscilan entre 16 y 19 años; La tabla 3.1 proporciona un panorama general de la población estudiantil en cada uno de los semestres donde se aplicó.

[4] El obstáculo es una traba, una dificultad; cualquier asunto en la vida se atiende venciendo obstáculos; cualquier sentido en nuestra vida tiene que ver con la superación de un obstáculo; si nosotros no tuviéramos obstáculos no habría necesidad de pensar; la forma de resolver los obstáculos del hombre es pensarlos.

[5] Es un sistema de ideas y connotaciones que los hombres disponen para orientar mejor su acción, es un factor fundamental en la organización de la vida.

[6] A estos obstáculos Pichón los llamó obstáculos epistemológicos y obstáculos epistemofílicos. El primero es el que se produce en la esfera de la producción de los conocimientos; el segundo, se produce en la esfera del aprendizaje o sea de la apropiación de su conocimiento.

Tabla 3.1. Participantes en la investigación

Semestre	Mujeres	Hombres	Total
1er y 2do. Semestre	22	23	45
3er y 4to. Semestre	23	38	61
5to y 6to. Semestre	25	49	74
Total	70	110	180

Nota: Elaboración propia de los investigadores.

RESULTADOS

Del total de los estudiantes encuestados el 86.1% (155) han sostenido relaciones sexuales; 89 de ellos (57.41%) utilizaron algún preservativo pues dicha experiencia fue planeada, además de prevenir un embarazo o infección de transmisión sexual; en tanto que 66 estudiantes (42.59%) no utilizó preservativo alguno, y aseguró que dicha experiencia no fue planeada, fue circunstancial y no pensaron anticipadamente en la posibilidad de un embarazo o una posible infección de transmisión sexual.

Es de señalar que de esta última población (66 estudiantes) 25 de ellos (37.87%) la sostuvieron bajo los efectos del alcohol y/o alguna sustancia tóxica, con resultado de dos embarazos no deseados, y, derivado de ello, dos deserciones escolares que después resultaron en una unión libre y una madre soltera. De esta última cantidad de alumnos un estudiante resultó con una infección de transmisión sexual (sífilis). De los 25 alumnos restantes (13.89%) quienes aseguran no haber experimentado una relación sexual tienen conocimiento de diversos preservativos con el fin de prevenir un embarazo y/o una infección de transmisión sexual.

Del conjunto de estudiantes, 18 de ellos (11.61%) tuvieron su primera vivencia entre los 15 y 16 años de edad; el 42.58%, que representa a 66 estudiantes, lo experimentaron a los 17 años; y por último 71 alumnos (45.81%) iniciaron vida sexual entre los 18 y 19 años de edad. La tabla 3.2 muestra la información al respecto.

Tabla 3.2. Inicio de la vida sexual según los estudiantes

Semestre	Mujeres	Hombres	Edad de inicio
1er y 2do. Semestre	8	10	Entre 15 y 16 años
3er y 4to. Semestre	28	38	A los 17 años
5to y 6to. Semestre	34	37	Entre 18 y 19 años
Total	70	85	

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 3.2, los adolescentes entre 15 y 16 años se abstienen discretamente de consumar su primera relación sexual; además, los hombres encabezan ligeramente las cifras; asimismo, vemos claramente una elevación considerable de las mujeres y los hombres al cumplir los 17 años, porque es entonces cuando viven su primera relación sexual.

Al llegar entre los 18 y 19 años de edad las mujeres aumentaron aún más la cifra; si la comparamos con las adolescentes que tuvieron su primera relación sexual entre los 15 y 16 años vemos que aumentan en un porcentaje aproximado del 42.5%. En cuanto a los hombres observamos una muy leve disminución a la edad de 17 años, respecto de la edad de 18 y 19 años; sin embargo, también podemos observar un aumento considerable de aproximadamente el 37.0% entre el primer rango de edad y el tercero.

Como se mencionó anteriormente, 89 de los estudiantes (57.41%) en su primera relación sexual usaron algún preservativo, porque esa experiencia fue planeada, con el fin de prevenir un embarazo o alguna infección de transmisión sexual. En el uso de preservativos, sobresale el "condón" o preservativo masculino de barrera; afirmaron los estudiantes, es el de mayor popularidad, de acceso fácil y bajo costo.

De igual forma algunas mujeres comentaron el hecho de que el hombre sea el único que haya utilizado el preservativo, y manifestaron en la mayoría de los casos "si no hubiera traído preservativo, entonces no hubiera accedido a tener relación sexual"; "el preservativo masculino es un método anticonceptivo eficaz para la

prevención del embarazo, así como para evitar el contagio de una enfermedad de transmisión sexual".

Ahora bien, 66 estudiantes (42.59%) no utilizaron el preservativo, a pesar de tener conocimiento de él; señalaron que dicha experiencia no fue planeada, y que no pensaron en la posibilidad de un embarazo o en el contagio de una infección de transmisión sexual. De esta última población, 25 estudiantes (37.87%) vivieron su experiencia sexual bajo los efectos del alcohol, y aquí prevalece la figura masculina. En cuanto al consumo de sustancias tóxicas, 5 hombres y una mujer llevaron su relación bajo los efectos del alcohol y de la marihuana (*cannabis sativa*).

De esta población que no utilizó el preservativo, se reportan dos embarazos; ambas adolescentes desertaron de la educación media superior; una vive actualmente en unión libre con su pareja, quien continúa realizando sus estudios en el EMSAD 06; la otra vive con sus progenitores y como madre soltera, dado que la persona con quien vivió su experiencia sexual no aceptó su responsabilidad paterna. Por otra parte, un estudiante de esta población, a consecuencia de no haber utilizado el preservativo adquirió una enfermedad sexual, sífilis, y aseguró que vivió su primera experiencia sexual con una *sexoservidora*; él recurrió a consulta médica y como resultado del tratamiento, continúa sin dicha enfermedad.

Hoy, la mayoría de la población del estudio (127 estudiantes) continúa con su vida sexual, utiliza el preservativo masculino para prevenir el contagio de alguna enfermedad de transmisión sexual, embarazos no deseados, matrimonios o uniones libres, cimentados en el "compromiso" más que por convicción propia.

En cuanto a los hombres, en 43 de ellos (50.59%) lo que les llevó a experimentar su primera relación sexual fue "dejar de ser virgen o quinto"; además, en muchas de las ocasiones lo asumen como "un reto o apuesta" ante sus amigos; esto sucedió con 22 de ellos, que representan el 25.89%; en el caso de 19 de ellos (22.36%), aseguran lo hicieron por "amor". Se observa que las mujeres reportan mayoritariamente que lo hacen por amor; en tanto que los hombres

señalan que lo realizan por circunstancias *ideológico-sociales*; en ambos casos se reflejan sus imaginarios respecto a la sexualidad.

Por otra parte, respecto al trabajo en los grupos operativos se exponen los siguientes resultados de manera general: el tema abordado en los grupos y durante el año lectivo escolar 2010-2011, fue conocer y/o reconocer los métodos anticonceptivos como herramientas útiles para la prevención de embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual.

Previo a esto, es necesario mencionar que las reacciones de los alumnos por vivir una experiencia en grupo, y en un grupo diferente, fue un tanto de agrado, pues el tema a tratar proporcionó las condiciones para dialogar; es decir, verbalizar sus dudas, inquietudes y fantasías; en relación a los métodos anticonceptivos, deseaban conocer los tipos, sus usos, las sensaciones que se experimentan en su uso, su efectividad, en fin.

Por otra parte, se evidenció un sentimiento de inconformidad, disgusto, desconfianza, pues manifestaron la sensación de no entender "qué era y para qué se estaba en grupo", además de preguntar por el rol que jugaba el coordinador y el observador, dado que no era una clase como la que ellos solían tener, que el coordinador "casi no hablaba", "y cuando habla es para plantear preguntas al grupo y conducirlo a que reflexione" y que el observador "nunca habla, únicamente se dedica a ver y escribir, y ni siquiera sabemos qué y para qué escribe", "mejor que no escriba o que se salga del salón".[7] Esto es un discurso de una parte del grupo, pues evidencia los miedos[8] a estar en un grupo y en un grupo diferente.

[7] Pichón Rivière menciona dos miedos coexistentes en el grupo operativo: el miedo al ataque y el miedo a la pérdida; el primero, es el temor a lo desconocido; el segundo, es el temor a perder lo que se tenía antes, lo que uno conoce y sabe manejar.

[8] Pichón Rivière, dentro de los conceptos de su teoría, considera uno muy fundamental dentro del proceso grupal denominado Ansiedad Básica, y se refiere al miedo o ansiedad que se genera en las personas frente a todo intento de adaptación al medio.

Ahora bien, prácticamente la mayoría de la población estudiantil tiene conocimiento básico del uso, función y manejo de preservativos, en particular del preservativo masculino. Más por situaciones culturales e idiosincráticas, se resisten a su uso y manifiestan en la mayoría de los grupos y, particularmente los hombres: "no se siente lo mismo"; "hacerlo con preservativo, ya no es natural"; "la mujer no siente lo que debe de sentir"; "se rompen fácilmente"; "usar condón significa que mi pareja no confía en mi"; "el preservativo promueve la infidelidad y la promiscuidad", entre otras más.

Una gran mayoría de mujeres verbalizó lo siguiente: "son un poco incómodos"; "se siente mejor sin su uso"; "ya no es tan natural", "me da pena cargarlos en mi bolsa o mochila", "cuando el hombre no trae preservativo y uno de mujer saca uno, ya nos tachan de prostitutas".

Ante estas verbalizaciones explícitas[9] se genera el camino para la interpretación y hacer emerger lo implícito. Para los hombres, implícitamente implica una actitud "machista" en el sentido que el preservativo es un intermediario entre el hombre y la mujer, es un "intruso" que no permite el *control* pleno del acto y la mujer: "no se siente lo mismo", "la mujer no siente lo que debe de sentir". Para las mujeres, las expresiones: "se siente mejor sin su uso", "ya no es tan natural", favorecen el rol de género que desempeñan por tradición, por uso, por costumbre, un rol pasivo, receptivo, de sumisión.

Esto expone los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos y su relación con la tarea grupal, al tiempo que evidencia los esquemas de referencia[10] de los estudiantes. Estos esquemas referencia-

[9] Lo explícito es lo que vemos, lo manifiesto, lo que uno da cuenta de ello, lo consciente; es todo aquello que puede ser percibido directa e indirectamente con los sentidos corporales.

[10] El Esquema de Referencia es la historia vincular del sujeto, del integrante, del compañero, es una capacidad conceptual como vivencial, es una capacidad de vincularse con los otros, de vincularse con lo desconocido.

les se van conformando en el discurso grupal, en la tarea grupal, y surge así el Esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO).[11]

La aprehensión de la realidad que tienen los grupos intervenidos es definitivamente muy diferente, pues emana de los discursos pronunciados en el desarrollo de cada una de las sesiones.

Para los grupos de primero y segundo semestre, la sexualidad es una realidad, es parte de ellos; mas la consideran como algo que aún no pueden disfrutar abiertamente; de ahí emergen las inquietudes de la masturbación, los sueños, las fantasías sexuales y los "*tocamientos*" o "*fajes efectivos*". Señalan que la masturbación es el acto más seguro para no correr riesgo alguno de adquirir una ITS o un embarazo no deseado; de ahí su práctica cotidiana en la vida de los hombres y mujeres, quienes son los principales actores. La masturbación la entienden como una práctica normal y natural que se acompaña generalmente de sentimientos de satisfacción.

Respecto a los métodos anticonceptivos, la mayoría de los hombres y gran parte de las mujeres señalaron que el preservativo o condón es el preferido, dado que no se requiere receta médica para su obtención. Una minoría de las mujeres manifestó que el uso de pastillas anticonceptivas tiene muchas desventajas, porque se requiere receta médica para su compra, o en su defecto asistir a los centros de salud para llevar un control médico de dicho método; además manifestaron que corren el riesgo de padecer esterilidad debido a su consumo crónico, sin antes haber procreado un bebe. Otra desventaja es que no protege de las infecciones de transmisión sexual.

Para los alumnos de tercero y cuarto semestres, el tocamiento y la masturbación se van alejando y aparece la relación sexual con penetración; ellos afirman tener mayor placer y sentimiento de satisfacción; sin embargo, las mujeres manifiestan que su primera experiencia oscila entre placentera y dolorosa. Otra situación que se manifestó en estos grupos es la poca preocupación por su salud

[11] El ECRO, es un modelo de aprehensión de la realidad.

y el poco interés por las informaciones negativas amenazantes, que los hacen sentir vulnerables a cualquier tipo de riesgo.

Respecto a los alumnos de quinto y sexto semestres, la práctica de las relaciones sexuales es más cotidiana, porque buscan constantemente el placer; por ello, estar con la novia o el novio o "el amigo cariñoso", implica la pretensión de sostener actividad sexual; por otra parte dicha actividad se acompaña del consumo de alcohol, cerveza o alguna droga (marihuana, cocaína); además, dichos reencuentros prevalecen durante o posterior a eventos populares, entre los que destacan los bailes y/o jaripeos. Cabe señalar que en el total de los grupos participantes está implícita su intención de consumar relaciones sexuales sin la práctica de algún método anticonceptivo, que tendrá como consecuencia un embarazo no deseado y/o adquirir alguna enfermedad de transmisión sexual, entre las cuales sobresale el Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH).

Otro asunto importante abordado por los estudiantes, durante el desarrollo de las sesiones fueron las razones por las que llegan a tener una relación sexual; para las mujeres, desde temprana edad existe la inquietud de conocer que es "tener sexo", por lo que se torna en el tema de las conversaciones con sus amigas cuando se encuentran en grupo y existe la posibilidad de abordar dicho tema. El foco de atención y admiración serán aquellas chicas que ya experimentaron tal situación comentando sus vivencias y aprendizajes, y se torna en una caja donde existe la posibilidad de sacar las respuestas a interrogantes como: ¿Duele mucho?; ¿Cómo se empieza?; ¿Cómo te pidió que accedieras a tener sexo?; ¿Dura mucho tiempo?; ¿Por dónde se hace?; ¿Te gustó?; ¿Te cuidaste con algo? ¿Lo hiciste por amor o por experimentar? ¿Y si quedas embarazada? ¿Tendría que ser mamá?

Cabe señalar que, en los datos obtenidos, el motivo por el que se realiza el sexo, 56 mujeres (80.00%) aseguraron que fue por "amor", dado que aman a su novio y es una forma de demostrarle todo lo que le quieren; en tanto que 12 de ellas (17.14%) lo llevaron a cabo por atracción física, y dos no saben los motivos por lo que llevaron

a cabo su primera relación sexual; es de destacar que bebieron alcohol previamente de su experiencia.

Respecto a los hombres, manifestaron que su interés por el sexo opuesto se despierta más temprano que el de las mujeres; ellos dijeron que tienen mayor conocimiento sobre lo que son las relaciones sexuales dado que no reprimen su interés por buscar información al respecto, acceden a revistas, internet, videos y platicas constantes entre iguales con el fin de conocer diversas experiencias narradas por los mayores. Además, comentan sus experiencias masturbatorias e incluso señalan que en muchas ocasiones realizan actividades lúdicas al respecto.

La falta de un proyecto vital, la ausencia de los padres como figuras afectivas y la negación de la sexualidad dentro de la familia son nuevos factores que influyen en el embarazo adolescente. Y, aunque las tasas hoy disminuyen, los expertos advierten que este fenómeno se da con más fuerza en los sectores medios y altos.

El mayor riesgo observado en el embarazo precoz depende de las variables psicológicas, educativas y socioculturales de las y los adolescentes; desde el punto de vista psicológico, en el campo de la salud es un hecho ampliamente reconocido, que la fecundidad presenta mayores riesgos asociados para la madre y su hijo, cuando el embarazo se concibe antes de los 18 años, pues la futura madre, en muchas de las ocasiones, no cuenta con la madurez psicológica para asumir el rol y las funciones que deberá desempeñar.

Si bien se señaló en el presente escrito la relevancia que tiene la psicología en los procesos educativos, cabe resaltar que los saberes tienen íntima relación con las conductas derivadas de los mismos; por eso señalamos que los adolescentes, prioritariamente de los primeros y segundos semestres, no cuentan con conocimientos básicos sobre el uso de preservativos, situación que trae a luz la comunicación fluida que se da entre sus compañeras y compañeros con el fin de saber qué son las relaciones sexuales y los métodos que pueden evitar la transmisión de enfermedades sexuales y/o embarazos prematuros.

Da la impresión que la comunicación sobre dicho tema al interior de la familia, se torna intocable, innombrable, y genera una distancia considerable entre los padres e hijos; por ello, ambos toman una actitud de supuesta ignorancia, indiferencia, viviendo juntos en mundos separados. Entre ellos, se abre un abismo considerable que coloca a los estudiantes en una posición de vulnerabilidad, ignorancia e impotencia, reflejada en el proceso educativo de los adolescentes, quienes toman como alternativa indagar sobre el tema en cuestión con sus pares, y esto, en la mayoría de las situaciones, acarrea saberes y conductas erróneas, que resuenan negativamente en su integridad física, psicológica y educativa.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo de investigación podemos plantear las siguientes conclusiones: los adolescentes objeto de estudio consuman su primera relación sexual entre 17 y 19 años de edad, justo próximos a concluir con su formación escolar media superior; por otra parte, los hombres, en relación con las mujeres, son los primeros en vivir dicha experiencia. Estos adolescentes, tanto mujeres como hombres, al llegar al período de la mencionada edad, manifiestan abiertamente sus cambios fisiológicos y físicos, así como su condición natural de poder procrear; por ende, la gran inquietud de establecer su primera relación sexual deriva de las manifestaciones eróticas propias de su cuerpo y del cuerpo del otro.

Existe una amplia población de los estudiantes que, cuando consuman su primera experiencia sexual, utilizan el preservativo; esto manifiesta una conciencia clara, abierta y responsable de no tener como resultado un embarazo o la adquisición de una infección de transmisión sexual.

Concluimos entonces que es necesario continuar promoviendo el conocimiento de los métodos anticonceptivos y preventivos de infecciones de transmisión sexual debido a los riesgos físicos, de salud

y emocionales a los que están expuestos los adolescentes, aún más cuando a estos riesgos se adhiere el consumo de alcohol y droga.

Dos casos, uno el de la adolescente que deserta de su formación educativa y debe quedar en su casa a esperar su alumbramiento para dar inicio a las funciones maternales, papel para el cual no se encuentra preparada ni cognoscitiva ni psicológicamente; el otro, que deserta también de sus estudios de bachillerato para convertirse en madre soltera, situación que altera considerablemente la vida y la función familiar de su grupo primario, además de lo que implica el hecho de que un niño, previo a su nacimiento, esté condenado a llegar a este mundo sin el apoyo, la fortaleza y el amor de un padre, situación que afecta considerable y emocionalmente a la futura madre y al bebe que en camino viene.

Ante esta situación es necesario reflexionar estos dos casos que son de una Escuela de Educación Media Superior a Distancia; si tomáramos este parámetro por cada escuela de educación superior existente en nuestro territorio nacional, ¿cuántas adolescentes tuviéramos? ¿cuántos hijos destinados a vivir sin su original figura paterna? ¿cuál sería su impacto social, cultural y psicológico en la dinámica propia de lo que es una familia? Estas interrogantes demandan abiertamente una respuesta, pero nuestros adolescentes necesitan urgentemente más y mejores acciones en políticas públicas, de los tres ámbitos de gobierno, en su desarrollo psicosocial e integral.

Es necesario precisar que el tema de los métodos anticonceptivos abrió cantidades de incertidumbres, así como respuestas a interrogantes que desde hace mucho tiempo circulaban en su cabeza, y ha fortalecido el aprendizaje social. Esta situación generó un campo reflexivo respecto de la tarea que tiene el grupo (estudiar el bachillerato) facilitando la convicción de estructurar un breve proyecto[12]

[12] Es un momento dentro del desarrollo de los grupos operativos, se manifiesta cuando el grupo comienza a plantearse objetivos que van más allá de aquí y del ahora grupal construyendo una estrategia destinada a alcanzar dicho objetivo (tarea).

de vida apegado a los intereses de cada estudiante, y considerando los aspectos educativos, sociales y familiares.

Referencias

Domínguez, A. Y. (2005). Adolescencia-Salud. Disponible en http://www.ilustrados.com/tema/1336/Adolescencia-Salud.html (citado el 27 de junio de 2015).

Espinoza, Morett, A. y Anzúres, López, B. (2001). Adolescentes. *Revista Médica del Hospital General de México*, 3, 167-174.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Censo Nacional de Población y Vivienda. http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=17 consultado el 18 de septiembre de 2015.

Kalmuss, D., Davidson, A., Cohall, A., Laraque, D., y Cassel, C. (2003). Preventing sexual risk behaviors and pregnancy among teenagers: Linking research and programs. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health, 35*, 102-120.

Jiménez y Coria, L. (2008). *Psicología del niño y del adolescente*. México: Fernández Editores.

Kirby, D. (2002). Effective approaches to reduce unprotected sex, pregnancy and childbearing. *The Journal of Sex Research, 39*, 51-57.

Fondo de Población de Naciones Unidas (2002, Abril). *Futuras acciones. Reporte de la mesa redonda en salud sexual y reproductiva*. Nueva York, USA.

Moscoso-Álvarez, M. R., Rosario, R. V., y Rodríguez, L. (2001). Nuestra juventud adolescente: ¿Cuál es el riesgo de contraer VIH? *Interamerican Journal of Psychology, 35* (2), 79-91.

Organización Mundial de la Salud. (2105). Salud de los adolescentes. Disponible en www.who.int/topics/adolescent_health/es/

Organización Mundial de la Salud. (1993). *Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir.* Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.

Organización Panamericana de la Salud. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes.* Washington.

ONUSIDA (2000). *La epidemia del SIDA: Situación en diciembre del 2000.* México: Secretaría de Salud.

Pichón-Rivière, E. (1970). *Historia de la Técnica de los Grupos Operativos*. Buenos Aires: Temas de Psicología Social.

CAPÍTULO 4

LA ESCUELA Y EL DESARROLLO DEL TALENTO CIENTÍFICO: VOCES DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO CON ALTAS CAPACIDADES Y DESEMPEÑOS SOBRESALIENTES*

*Doris Castellanos Simons, Naara González Álvarez y Aldo Bazán Ramírez***

La educación científica constituye en la actualidad uno de los ingredientes básicos de la "alfabetización" necesaria para insertarse en la sociedad de manera participativa, productiva y creadora. Se presenta por sí misma como una de las grandes demandas de sistemas educativos, marcados ellos por las inequidades de diferente orden (Gil-Pérez, Macedo, Martínez Torregrosa, Sifredo, Valdés y Vilches, 2005; Macedo, Llivina, Ascencio y Sifredo, 2009; UNESCO/PRELAC, 2002) y, al mismo tiempo, desafiados por la velocidad que los cambios y avances científicos y tecnológicos imprimen a los procesos de desarrollo social. En este sentido, como mucho se ha planteado

*Los autores agradecen a las dos escuelas y a los estudiantes y docentes participantes en el proyecto, sin cuyo apoyo su desarrollo hubiese sido imposible.
Contacto: naara71088@gmail.com
** Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

(UNESCO/PRELAC, 2002) la formación científica permanece en la agenda educativa.

La situación en México, así como en otros países latinoamericanos y del resto del mundo, resulta en este sentido muy contradictoria. Los reportes de las pruebas PISA que alertan sobre la pobre formación de los estudiantes mexicanos en las áreas relacionadas con las ciencias (entre otras), los informes sobre el rezago escolar asociados a las áreas de matemáticas y ciencias, sobre la pobre motivación escolar hacia algunas de las disciplinas científicas, y los bajos índices de matrícula en carreras de ciencias naturales y/o exactas (ANUIES, 2012), constituyen algunos indicadores que enfatizan sobre la necesidad de dedicar esfuerzos a la formación de capacidades, habilidades, actitudes y valores, y en general, de una cultura que sustente la educación para el desarrollo del talento científico desde el contexto escolar (Gil-Pérez *et al.*, 2005).

Todo esto es parte de las aspiraciones de la escuela al desarrollo máximo de las potencialidades de cada persona. Mientras que algunas áreas, como las deportivas y las artísticas, han tenido un lugar relativamente seguro en el marco de las iniciativas para crear espacios de enriquecimiento y estimulación de las mismas, las capacidades o aptitudes intelectuales (SEP, 2006), los talentos académicos, y en especial, aquellos vinculados con áreas de la ciencia, tienen poca visibilidad entre docentes y otros agentes educativos (por ejemplo, las familias), lo que influye en la consecuente toma de decisiones respecto al diseño de alternativas de intervención (Castellanos, 2014; Soriano, 2015).

Parece ser que resulta mucho más fácil para los maestros identificar las expresiones de competencia en cualquiera de las áreas mencionadas, o determinar las áreas de talento particulares de sus alumnos de acuerdo con su rendimiento académico en los campos curriculares, que arribar a conclusiones acerca de la existencia más general, y a la vez más específica de un alto potencial para la investigación y el trabajo científico.

Por otra parte, pese al auge que han tomado en los últimos años en México las iniciativas para dar respuesta al alumnado con altas capacidades y/o talentos particulares (SEP, 2006, 2013), tanto desde los aspectos legales como desde las estrategias curriculares adaptativas y de diversificación (Coll y Miras, 2001; SEP, 2013), se puede afirmar que en los niveles medio superior y superior de educación, no existe aún una propuesta oficial, sistematizada a nivel nacional, que se centre en la atención educativa al desarrollo de los jóvenes talentosos en el contexto escolar.

En general, el incremento de los estudios sobre los individuos más capaces ha repercutido en importantes contribuciones a la comprensión de los contextos y ambientes que favorecen el desarrollo de talentos (Arancibia, 2009; SEP, 2006; Jiménez, 2000; Heller, 2009; Pérez, 2006; Pérez, López, del Valle y Ricote, 2008; Renzulli y Reiss, 2001; Rodríguez-Naveiras, 2010; Betancourt y Valadez, 2015). Gagné (2010), en su Modelo Diferenciado de Dotación y Talento, ha destacado el valor de los servicios que genera la escuela (entre otros contextos de desarrollo), el lugar esencial de las actividades (contenidos específicos, currículo y procesos de aprendizaje), la inversión de esfuerzos o energía psicológica, tiempo, recursos (personales, materiales, institucionales), para la conversión (progreso) de aptitudes o capacidades naturales en talentos, en habilidades sistemáticamente desarrolladas, que se expresan como competencias en diferentes áreas del quehacer humano.

Para ello, se requiere brindar oportunidades adecuadas a los estudiantes. Como plantea el autor, se trata de una especial "coreografía" de variables y condiciones que conducen al desarrollo de talentos. Otros autores devenidos clásicos (por ejemplo, Heller y Perleth, 2009; Mönks y Van Böxtel, 1985; Renzulli y Reiss, 2001) han reconocido también el papel central del contexto escolar como lo que aquí llamamos un contexto desarrollador del potencial humano y del talento (Castellanos, 2014).

Los resultados de investigaciones en escuelas mexicanas de nivel medio y medio superior (González, 2014; González, Castellanos

y López, 2015, Soriano, 2015) destacan la relevancia de diferentes tipos de actividades a tomar en cuenta para la organización de programas y de diferentes iniciativas que potencialicen a la escuela como contexto de enriquecimiento para el desarrollo de talentos. Entre ellas se enfatizan las adaptaciones curriculares y de enriquecimiento en la clase; la orientación individual y grupal; las actividades diversificadas y de libre elección; la preparación de los alumnos para concursos; las tutorías, y la mentoría en la preparación para actividades propias de la investigación científica; la participación en proyectos de investigación que promueva el desarrollo de habilidades para la práctica científica; los aprendizajes áulicos centrados en el desarrollo de estrategias de estudio autónomas, autorreguladas y significativas, entre otras.

Igualmente se da un lugar especial a la existencia de un cuerpo docente que cuente con las herramientas y la motivación indispensables para dar una respuesta educativa a las necesidades de los alumnos con talento en las aulas escolares y para promover en todos, el desarrollo de intereses profundos y estables hacia las ciencias, y el máximo desarrollo de sus potencialidades en estas áreas.

Algunos de los programas vigentes en México, y en particular aplicados en Morelos, apuntan de manera directa o indirecta al desarrollo de las habilidades de investigación y científicas en poblaciones de escolares primarios, secundarios y/o de la educación media superior. Por ejemplo, el Programa *Adopta Un Talento* (PAUTA), impulsado y apoyado por la Academia Mexicana de la Ciencia A. C. (AMC), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y la Universidad Autónoma de México (UNAM); los Veranos de la investigación Científica, donde también participan los estudiantes de los niveles medio superior y superior, los Concursos y Olimpiadas de Conocimientos en las diferentes áreas de la ciencia (Física, Química, Biología, Matemáticas, entre otras).

Igualmente han destacado las alternativas para incorporar los alumnos de la educación básica a programas de la SEP como Enciclomedia, La Ciencia en tu Escuela, entre otros (Betancourt y

Valadez, 2012). Aunque son sin duda, estrategias valiosas, se concibe significativamente desde la participación de los estudiantes en actividades extracurriculares.

Autores como De Zubiría, Muñoz, Reina, Valencia *et al.* (2009) han enfatizado las características distintivas del talento científico respecto a otros tipos de talentos. Algunas habilidades intelectuales características de este tipo de talento son: la habilidad en el manejo del método hipotético-deductivo; el desarrollo del pensamiento científico, que incluye la capacidad de explicación, predicción y análisis de situaciones; la capacidad de explicación, predicción y análisis de situaciones; el desarrollo de actitudes científicas; el manejo de los modelos propios de las disciplinas científicas, entre otras (Sánchez y Valencia, 2009).

Si bien las potencialidades para el desarrollo del talento se pueden manifestar y revelar ante la mirada atenta de educadores y padres o incluso de los propios compañeros, su formación y desarrollo; debido precisamente a esta especificidad, requiere necesariamente de un esfuerzo educativo sistemático, estratégico, y de programas que orienten y sustenten científicamente estos esfuerzos desde la escuela.

Como plantean Sánchez y Valencia (2009), "…el desarrollo del talento humano, y, en particular, el talento científico, requiere de acciones deliberadas sobre el individuo, que lo desarrollen, que lo ubiquen en el contexto y que lo modifiquen hasta llevarlo a una producción científica, ahora sí talentosa, ahora sí capaz de influir en la configuración del medio donde se desarrolla" (p. 119).

La investigación dirigida a la comprensión de aquellas condiciones concretas que deben desarrollar para incidir, en particular, en el talento científico (Mann, Mann, Strutz, Duncan y Yoon, 2011) son entonces una condición esencial no solamente para el diseño de programas dirigidos a los estudiantes identificados como sobresalientes en áreas concretas de las ciencias, sino también para el diseño y ejecución de estrategias desarrolladoras que beneficien a todo el alumnado.

En esta dirección, aspectos claves que debiesen aportar las escuelas para propiciar los talentos científicos, desde una identificación temprana de éstos, son: las actividades sistemáticamente dirigidas a la formación y desarrollo de habilidades investigativas, de la motivación y del pensamiento científico, unidos la acción conjunta de todo el colectivo escolar (directivos, docentes, alumnos, padres de familia), y la capitalización de los recursos materiales de la escuela para el desarrollo de una educación y cultura científica en la escuela (Castellanos y Vera, 2009; González, 2014; Tourón, Fernández y Reyero, 2002).

Establecer un currículo diferenciado de acuerdo con las necesidades cognitivas, afectivas, sociales, y con los intereses de los alumnos; crear ambientes seguros para su aprendizaje, y garantizar la más amplia variedad de experiencias de aprendizaje (Valdés, Vera y Carlos, 2013) constituirán elementos clave de las demandas a la escuela para garantizar el desarrollo óptimo de las potencialidades de los estudiantes.

Pocas investigaciones rescatan la visión de los estudiantes con respecto a la escuela como espacio para el desarrollo de sus capacidades. Conejeros-Solar, Gómez Arizaga y Donoso-Osorio (2013) desarrollaron un estudio sobre el perfil de competencias que debían tener los docentes, construido desde la percepción de estudiantes con altas capacidades, de un programa universitario para talentos académicos.

Sus resultados destacan que los estudiantes realizaron una evaluación profunda y crítica sobre la docencia, incluye que aspectos esenciales desde la teoría y práctica del desempeño profesional de los maestros. En este sentido, este tipo de estudio manifiesta la importancia de integrar las ideas y concepciones de los alumnos (no solo beneficiarios, sino protagonistas auténticos, y centro de los procesos educativos), en la reflexión y esfuerzo por la mejora de la educación.

Los estudios de Campbell (1996) y Campbell y Wu (1996), Feng, Campbell y Verna (2002) con estudiantes ganadores en

diferentes Olimpiadas Internacionales, rescatan también el análisis de las opiniones y valoraciones de los adolescentes y jóvenes acerca de aquellos factores percibidos como condicionantes de sus logros y desempeños de calidad, que de algún modo predicen la excelencia y la productividad futura. Estas investigaciones resultan de alto valor en un campo donde abundan los trabajos que examinan las opiniones de padres, o de los propios docentes, pero donde no se ha dado todavía suficiente atención a las voces de los propios alumnos.

De esta manera, si en el centro de los procesos del cambio educativo se encuentran también los estudiantes, resulta entonces significativo explorar la *perspectiva* de los mismos, examinar sus modos de ver los esfuerzos de sus escuelas por impulsar la educación de talentos, indagar sobre su valoración de las fortalezas y debilidades en este sentido, y, sobre todo, las oportunidades que trazan las futuras direcciones de trabajo.

El objetivo de este trabajo fue precisamente conocer las opiniones de estudiantes con capacidades y desempeños destacados en áreas curriculares de ciencias, provenientes de dos escuelas preparatorias de Cuernavaca, Morelos, acerca de las acciones y estrategias que desarrollan sus centros para promover el desarrollo del talento en las ciencias, y analizar en este sentido su potencial para convertirse en contextos de enriquecimiento.

Se exploraron en particular las opiniones y valoraciones de los adolescentes a partir del análisis de un aspecto básico: la existencia de programas y/o actividades generados desde la escuela para el desarrollo del talento y la satisfacción de los estudiantes con los mismos. Se seleccionaron dos áreas/disciplinas concretas de las ciencias experimentales –Química y Física– que muestran una franca desventaja en la elección de carreras de los alumnos de bachillerato para indagar en las mismas las manifestaciones del talento científico.

MÉTODO

Tipo de estudio

Se realizó un estudio descriptivo con un enfoque cualitativo, que buscó conocer y describir las opiniones, valoraciones que asumen los adolescentes, estudiantes de escuelas preparatorias, acerca de sus centros, cuando reflexionan sobre éstos como escenarios propicios para el desarrollo del talento científico. El énfasis estuvo en las perspectivas o "voces" de los alumnos, y en su capacidad para brindar una visión crítica, individualizada sobre sus aprendizajes escolares, en la cual transcendieran sus propias expectativas y necesidades respecto a los procesos formativos, desarrolladores, en el contexto escolar.

Contexto de investigación

La investigación que se reporta formó parte un estudio de mayor alcance desarrollado en dos escuelas de educación media superior durante el ciclo escolar 2012-2013: un bachillerato bivalente (BB) en el norte de Cuernavaca, Morelos, que ofrece a los estudiantes cuatro carreras técnicas terminales (con orientación hacia la ciencia), y un bachillerato general (BG) situado en el sureste de ese municipio.

El BB ubicado en la zona norte de Cuernavaca, con una matrícula general de 617 alumnos, ofrece cuatro carreras técnicas terminales: Técnico Laboratorista Clínico, Técnico Laboratorista Industrial y en Control de Calidad, Técnico Laboratorista Industrial Farmacéutico y Técnico Laboratorista en Química de Alimentos. Trabaja en turnos matutino y vespertino. Los estudiantes aceptados obtienen puntaje relativamente alto en las pruebas de ingreso de Ceneval.

El BG labora en turno vespertino, con una matrícula de 764 estudiantes, se ubica en la zona sureste del municipio. Ofrece un plan de estudios conformado por seis semestres, los cuatro primeros con

materias de tronco común, y los últimos dos con asignaturas obligatorias y optativas. La propuesta está diseñada a partir de cinco ejes de formación: *1)* Habilidades Numéricas; *2)* Habilidades Experimentales; *3)* Eje Socio-Histórico; *4)* Eje de Comunicación, Lenguaje y Tecnologías de Información y; *5)* Eje de Formación Personal.

El proceso educativo se refuerza con talleres, tutorías y orientación educativa, así como el auto-acceso en cómputo e idiomas. Los puntajes obtenidos en promedio por los estudiantes alcanzan un máximo de 83.35 en el EXANI-I de Ceneval; una parte de los adolescentes que componían la matrícula no había elegido la escuela como primera opción de ingreso; fueron reubicados en ellas por no haber sido aceptados en el centro de su elección.

Para la selección de las escuelas se buscó que una de las preparatorias ofreciera una formación con orientación particular hacia la ciencia, y otra brindara a los estudiantes la opción de un bachillerato general.

Participantes

Participaron alumnos de entre 16 y 18 años de edad, que cursaban el 2º y 3er grados. La muestra fue intencional, no probabilística, y se utilizaron tres criterios de inclusión: *1)* Presentar altas calificaciones (promedio mayor a 9) en las materias de Física y Química; *2)* Haber sido clasificado por su profesor de Física y/o Química, y/un orientador educativo como un alumno con habilidades y/o capacidades superiores en las áreas de Física y/o Química por medio de un cuestionario de nominación y caracterización del estudiante, *3)* Haber participado en algún concurso u olimpiada de conocimiento en las áreas de Física y/o Química y obtenido algún reconocimiento por su participación.

Los alumnos debían cumplir al menos dos de los tres requisitos. Adicionalmente, debían manifestar su deseo de participar, así como presentar un formato de consentimiento firmado por los padres

para integrarse al proyecto. Fueron preseleccionados un total de 30 alumnos en el BB, de los cuales se incorporaron al proyecto 19 adolescentes (8 mujeres y 11 hombres). En el BG, de 22 alumnos preseleccionados, participaron únicamente 10 estudiantes (7 mujeres y 3 hombres). Para la caracterización de los estudiantes, 9 profesores del BB (4 hombres y 5 mujeres) y 9 docentes del BG (8 hombres y 1 mujer) colaboraron en la investigación, todos profesores de ciencias Física y Química. Asimismo, se integraron los directivos de las escuelas y 4 orientadores.

Técnicas de recolección de información

-*Nominación y caracterización del estudiante* (Castellanos, 2005): Se trata de un formato de caracterización del estudiante para ser completado por los profesores, que incluye su valoración sobre el nivel de aptitudes y capacidades (en esta ocasión en las áreas de Física y Química específicamente) y la explicitación de los criterios que utilizan para identificarlos (conductas, logros, características, entre otros).

-*Entrevistas (semiestructuradas) grupales*: Se desarrollaron entrevistas grupales con los alumnos, con la finalidad de obtener información sobre el quehacer de las escuelas para estimular el desarrollo del talento en las áreas de ciencias. Los temas abordados en las entrevistas se definieron sobre la base de criterios para el enriquecimiento del contexto escolar definidos por la SEP (2006): Organización y funcionamiento de la escuela; Condiciones físicas, recursos materiales y humanos; Apoyo e implicación de la familia en el desarrollo del talento en sus hijos; Programas y actividades para el desarrollo del talento generadas desde la escuela; Vinculación interinstitucional y con el contexto sociocultural; Sensibilización, concientización, concepciones y actitudes positivas respecto al desarrollo del talento; Condiciones y características de los estudiantes.

Finalmente, se realizaron entrevistas no estructuradas e informales a los docentes y orientadores, y a los directivos de cada escuela para obtener información general sobre las mismas, así como el acceso a los documentos que permitiesen conocer aspectos organizativos y pedagógicos.

Procedimiento

Después de establecido el contacto con las dos escuelas y contar con su participación en el proyecto, se solicitó a los docentes su consentimiento para colaborar en el estudio; se agendaron encuentros individuales con ellos, para completar el formato de nominación y caracterización en las instalaciones de las escuelas. Con base en los criterios establecidos, se pidió su colaboración, y con aquellos que accedieron a participar se realizaron entrevistas en grupos de acuerdo con su disponibilidad, en salones de la escuela. Las entrevistas duraron entre 30 y 40 minutos.

Procesamiento y análisis de datos

Las entrevistas con los estudiantes fueron grabadas y transcritas en su totalidad para ser analizadas. El análisis cualitativo del contenido de las respuestas permitió identificar, codificar y categorizar patrones primarios en los datos, y encontrar los aspectos más significativos de pasajes específicos en el contexto de todos los datos. El proceso de análisis de contenido y codificación de las respuestas de los participantes tuvo como resultado la construcción de categorías que permitieron sistematizar las respuestas, y que se utilizaron para organizar los resultados. Finalmente, en este trabajo se reportan sólo los resultados relativos a uno de estos ejes sistematizadores: *Programas y actividades para el desarrollo del talento generadas desde la escuela*. Este eje incluyó las respuestas de los participantes con

respecto a los servicios y actividades que ofrece u organiza la escuela dentro y fuera del aula para el desarrollo del talento científico, sus características, así como las expectativas y satisfacción de los actores involucrados. Es decir, comprendió la reflexión sobre las diferentes experiencias desarrolladoras que se generan en la escuela, y su propia satisfacción con las mismas.

Resultados

Los programas y actividades que genera e impulsa la escuela para el desarrollo del talento científico

Entre las actividades que más mencionan los participantes se encuentran las siguientes: talleres científicos; trabajo por proyectos; organización de exposiciones; prácticas de laboratorio; participación en olimpiadas; estrategias de enseñanza aprendizaje; actividades de detección del talento. Se ilustra a continuación el contenido de las opiniones recolectadas. Los fragmentos extraídos de las entrevistas se han identificado teniendo en cuenta su pertenencia a uno de los dos bachilleratos (BG/BB).

Talleres científicos electivos

Forman parte del currículo, cursarlos es obligatorio para los estudiantes. Estas actividades permiten desarrollar habilidades específicas y al mismo tiempo requiere de los alumnos ciertas habilidades como prerrequisito para aprovecharlo. Constituyen una opción para aquellos alumnos con altas habilidades en algún área de la ciencia (Matemáticas, Biología, Física o Química), pues no es un complemento de los contenidos de clase. En ellos, según la opinión de los alumnos, se desarrollan las habilidades en áreas específicas, además del aprendizaje de información avanzada y con mayor profundidad de áreas específicas; en este sentido, ofrecen algo más allá de la clase, un contenido enriquecido. Sin embargo, algunos

alumnos consideran que puede tener una consecuencia negativa en el interés de los estudiantes si éstos no tienen el nivel de habilidad requerido para aprovecharlo, por ejemplo:

> […] Física en tercer semestre, ahí fue cuando dejé de interesarme mucho en esa área, porque se me hacía ya tan complicada […]" (BB)

Aquí se refleja la necesidad de un sistema de asesorías para la elección de los talleres, porque puede tener consecuencias negativas en el interés y la motivación de los estudiantes.

Trabajo por proyectos

Representa una de las actividades coherentes con el nuevo modelo educativo basado en competencias; en ambas escuelas el trabajo por proyectos forma parte de las actividades para el desarrollo del talento. En el BB se pide a los alumnos que elaboren un proyecto relacionado con alguno de los temas visto en las materias de las ciencias experimentales (Física, Química y Biología) o en alguna de las materias de especialidad. Este proyecto se realiza con asesoría del profesor; de esta manera, la propuesta de trabajo será diferente dependiendo del nivel de conocimiento y habilidad de los jóvenes, es decir, hay una propuesta de trabajo diferenciada. Respecto al trabajo por proyectos, los alumnos del Bachillerato Bivalente mencionan:

> Es que depende mucho del maestro… Hay maestros que de plano me obligan a presentar tal cosa y, si no, me baja tantos puntos… y otros que me dicen 'háganlo y si lo hacen les doy un punto'. Otros dicen, 'no, pues, hagan lo que más les guste'. (Estudiante, BB).

En este sentido, en ciertas ocasiones los estudiantes tendrían que presentar forzosamente un proyecto elegido por el profesor, según los estudiantes, bajo la amenaza de que no hacerlo supondría una mala nota. En otros casos, sería la oportunidad de mejorar su

calificación o, finalmente, la oportunidad de elaborar algo que les interese desarrollar. Este tipo de situaciones no se presenta en BG porque los proyectos son parte de la evaluación de la materia. Dependiendo de la situación, los estudiantes se involucran más o menos, y se interesan en realizar el trabajo:

> [La diferencia es] la dedicación, cuando un proyecto nos interesa, pues, nos organizamos… Nos tomamos el tiempo para hacerlo bien, pero si lo hago por obligación es así como… estoy a las carreras haciéndolo, pero si ya es como por voluntad propia, como que le tomo cuidado y lo perfeccionó […] (BG).

Esta modalidad de trabajo propicia el trabajo en equipo, los alumnos deben organizarse y dedicar el tiempo necesario para elaborar y perfeccionar su propuesta; sin embargo, como ellos mismos observan, este trabajo debe ser de su interés y deben estar motivados para desarrollarlo adecuadamente.

Organización de exposiciones

Ambas escuelas organizan exposiciones para la presentación de los proyectos elaborados. Así, el BG organiza cada año la *Semana de la Salud* y participan tanto alumnos como profesores. Los alumnos comentan que su participación en esta actividad no es obligatoria, que *depende de si quieren participar*. En el BB, la *Expociencia e*s el escenario para presentar los proyectos de los estudiantes en colaboración (o con el apoyo) de algún profesor. Los grupos participan, por ejemplo, con la demostración de un experimento científico o algún producto. El efecto en los estudiantes resulta motivante. Al respecto, los alumnos refieren:

> […] hubo apenas una, una exposición de ciencias que hicimos los alumnos y pues sí, eso nos motiva a aprender cosas, porque tenemos que exponer eso y, pues, a esforzarnos para lograrlo (BB).

Por otro lado, en ambas escuelas, existe otra modalidad de participación en esta exposición: los profesores de la escuela e investigadores y profesionales externos participan también como conferencistas, con algún tema de interés relacionado con la temática de la correspondiente actividad. Sin embargo, aún con todos los beneficios de la organización de actividades como esta, que incluiría el trabajo por proyectos, la colaboración entre alumnos, profesores y especialistas en las áreas científicas sólo se realiza una vez al año.

Prácticas de laboratorio:
Las prácticas de laboratorio son una de las actividades más significativas en las áreas de ciencias experimentales (González, Castellanos y López, 2015), pues propician la comprensión de los temas, y en particular, la relación entre el conocimiento teórico y la práctica. Si bien en ambas escuelas se trabaja en los laboratorios, la frecuencia y su modo de uso son diferentes (el BB es una opción educativa bivalente, donde los jóvenes tienen la oportunidad de egresar con su certificado de bachiller y con una carrera técnica como laboratoristas; por ello, usar los laboratorios es fundamental). En el BG sólo se realizan siete prácticas al semestre, con duración máxima de dos horas, y todos los alumnos usan el laboratorio al mismo tiempo.

En el caso del BB, los laboratorios son bastante utilizados. Los alumnos también consideran que el uso de los laboratorios enriquece la experiencia de aprendizaje en las ciencias experimentales, por ejemplo, mencionan:

> […] es algo bueno en cuanto todas las ciencias experimentales tenemos su laboratorio, entonces eso es muy bueno, porque sí nos ayuda … para empezar a desarrollar habilidades manuales en cuanto a manipulación y, por ejemplo, pues, es muy diferente a verlo en el pizarrón a verlo así como más real… (BB).

Los alumnos reconocen esta actividad como muy relevante en el desarrollo de las habilidades para las ciencias experimentales, cuando

permite un mejor aprendizaje y brinda la posibilidad de llevar el conocimiento teórico a la realidad.

Participación en Olimpiadas y concursos de ciencia

Es otra de las actividades mencionadas como distintiva para el desarrollo del talento, en las que podían participar todos los alumnos (al parecer el maestro encargado de llevar a cabo la actividad ya no está y en el semestre en que se desarrolló la investigación ya no se realizó). Esta actividad se iniciaba con concursos en cada salón de clases, posteriormente los ganadores de cada salón pasaban a la siguiente etapa, y así sucesivamente hasta conformar un grupo para participar en la olimpiada estatal. Según los estudiantes, la organización de estos concursos los motiva y contribuye a desarrollar sus habilidades: "*…era muy bueno, era divertido y sí nos motivaba porque eran competencias y nos daban ánimos para seguir aprendiendo*" *(BG).*

Por su parte, el BB participa, año tras año, en cada una de las olimpiadas que organiza la Academia de Ciencias de Morelos, incluso con estudiantes que han participado en Olimpiadas a nivel nacional e incluso internacional. No existe registro de la participación de los alumnos del BG en las páginas web de las Olimpiadas de Física y Química.

Organización de actividades de detección del talento

Aunque es un requisito esencial para cualquier tipo de esfuerzo desplegado en programas de enriquecimiento, en ninguna de las dos escuelas, se reconoce por parte de los estudiantes al proceso de identificación como una estrategia formal sistematizada. En particular, los estudiantes no reconocen la existencia de procesos de este tipo en sus centros.

En síntesis, de las opiniones por los estudiantes se deriva que, si bien ambas escuelas organizan actividades que propician el desarrollo del talento en ciencias, algunas de ellas con poca sistematización, como el trabajo por proyectos de manera aislada, ninguno

de los centros tiene un programa o una propuesta sistematizada y formalizada para la atención de los alumnos con talento.

El salón de clases: las estrategias de enseñanza aprendizaje

En este rubro se han incluido actividades dentro de salón de clases, en particular las estrategias utilizadas en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La tabla 4.1 presenta las actividades que los estudiantes consideran que, de manera específica, estimulan el desarrollo del talento en ciencias. Se resume el contenido esencial de las respuestas de los alumnos, así como la escuela donde se registra la mención a las mismas.

Tabla 4.1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje que estimulan en particular el desarrollo del talento en ciencias

Estrategia	Descripción	Escuela
Solución de problemas	Resolución de ejercicios tanto de manera escrita como en el pizarrón por parte de los estudiantes; esto les permite practicar y tener una clase más dinámica, donde se sienten motivados a realizar actividades y practicar lo que están aprendiendo.	BB BG
Relacionar conocimientos previos con la nueva información	Se menciona aquí el uso de ejemplos de la vida cotidiana para la explicación de temas o conceptos complejos, que permite reconocer la aplicación del conocimiento, relacionándolo con una realidad ya conocida por los estudiantes.	BB BG
Exposición de temas por parte de los estudiantes	Los estudiantes observan que, para esta estrategia, trabajan en equipo, deben investigar un tema, desarrollarlo y exponerlo al resto de sus compañeros, y ello exige de los alumnos que exponen un entendimiento para dar una buena exposición. Sin embargo, tiene sus desventajas, pues en ocasiones los compañeros no preparan una buena exposición y el resto de los alumnos tampoco vive una buena experiencia de aprendizaje.	BB BG
Comprensión y aplicación de los conceptos para lograr su asimilación	Se mencionan aquí formas lúdicas de evaluación que proponen los docentes, que rompen con la rutina del examen escrito, por ejemplo: escribir una carta donde se expresen los conocimientos adquiridos; realizar un rally; elaborar y explicar maquetas respecto a un tema específico.	BB

Organización de información nueva	Elaboración de mapas conceptuales que demandan que los alumnos investiguen respecto al tema y organicen la información de tal manera que establezca relaciones entre distintos conceptos relevantes sobre algún tema en específico.	BB
Conformación de comunidades en un ambiente virtual	Se refiere a los ambientes virtuales de información, donde se colocan documentos de consulta, elementos multimedia y foros electrónicos para discutir o preguntar sobre algún tema relacionado con la materia. La desventaja de este tipo de estrategias, según los estudiantes, es la falta de disponibilidad de los profesores para asesorar y resolver dudas a los estudiantes por este medio.	BB
Actividades de evaluación para el desarrollo de habilidades críticas	Se refiere a aquellos ejercicios propuestos por el docente donde los estudiantes deben evaluarse mutuamente, desarrollando habilidades críticas.	BB

Fuente: Elaboración propia.

Otra actividad que mencionan los alumnos del BB es la *tutoría de pares*. La realización de estas actividades es informal, es decir, según explican los estudiantes, piden a uno de sus compañeros "*el que se ve que sabe*", que ofrezca una clase donde explique un tema determinado. Se acuerda un lugar dónde hacerlo y acuden aquellos compañeros interesados en escuchar la explicación respecto al tema. Así, indican que esta actividad se realiza de manera más o menos regular, sobre todo cuando se acerca un examen. Un alumno, involucrado en tutorías, menciona:

> [...] más que nada lo que comparto sí lo sé, porque es algo que estoy viendo digamos en la escuela, o sea, no necesito preparar, así como tal, pero trato de explicarlo en una forma en la que yo le entiendo más fácil, porque a lo mejor a veces, no sé, me dicen algún método o algo así para resolver un problema, entonces a lo mejor yo lo veo de otra forma y les comparto esa forma en cómo yo lo veo y a lo mejor esa se les hace más fácil de comprender a los demás (BB).

Esta estrategia propicia, por tanto, un trabajo cooperativo entre los alumnos. Por otro lado, cabe destacar el papel activo de los

estudiantes en su proceso de aprendizaje. Ellos mismos, por un lado, identifican sus necesidades de aprendizaje y, por otro realizan actividades para cubrirlas.

En relación con las estrategias de enseñanza aprendizaje, los estudiantes también señalan que el cumplimiento de los objetivos de las actividades propuestas depende en gran medida de ellos mismos, es decir, que implicarse en las actividades que propone el maestro es esencial: para el buen aprendizaje, es necesario que el alumno se involucre en el proceso.

> […] con los mapas hay algunas personas que copiarían y pegarían y ellos dirían 'es que los mapas no te van a servir de nada', pero si yo lo leo y para saber relacionar, en eso sí me ayudaría, pero dependería de la persona si aprovecha las oportunidades (BB).

Esto parece relacionarse con las *habilidades metacognitivas* y el proceso de *autorregulación* del propio aprendizaje, mismas que son consideradas fundamentales en el proceso de aprendizaje; los alumnos se reconocen como sujetos activos de este proceso.

En este sentido, ¿cómo se perciben a sí mismos como aprendices? ¿Son diferentes las percepciones de los alumnos de las dos escuelas? Entre las preguntas formuladas a los alumnos se encontraba: ¿*Cómo les gusta estudiar y aprender? ¿Hay alguna manera de aprender que crean que les ha ayudado a llegar hasta aquí*?" Algunas características del aprendizaje mencionadas por los estudiantes se presentan respectivamente en las tablas 4.2 y 4.3; apuntan hacia la forma como se ven a sí mismos, sus propios intereses, estrategias de aprendizaje y logros.

En sentido general, es posible apreciar ciertas diferencias entre los estudiantes de ambas escuelas. Los estudiantes del BB expresaron un conocimiento más amplio sobre sus propios procesos de aprendizaje, sus habilidades y sus características de personalidad, y esto se relaciona con los procesos metacognitivos y un nivel

Tabla 4.2. Algunas características de los procesos de aprendizaje en los estudiantes del Bachillerato General (BG). Respuestas a la pregunta: "¿Cómo les gusta aprender?"

Categorías	Contenido y ejemplos de respuestas
Estrategias de estudio	Expresan pocas estrategias de estudio, la formulación es general; la mayoría de ellos expresa que aprenden: "[…] leyendo […] que otra persona me explique […] resolver problemas […] repasando los apuntes…"
Logros	Los estudiantes mencionan: "Participar en las olimpiadas internas de matemáticas que organiza la escuela". "Terminar el bachillerato".
Habilidades en múltiples áreas	Se consideran hábiles en distintas áreas de las ciencias como Matemáticas, Física y Biología.
Intereses focalizados	Señalan interés en áreas particulares de la ciencia: Física, Matemáticas o Biología.
Motivación hacia el logro	Comentan que se sienten motivados por realizar actividades complejas o que les den satisfacción al conseguirlas "[Me gustan las matemáticas] porque como que te quiebras la cabeza y ya que te sale todo bien dices "ah, 'no má', ¿yo hice eso?, es una satisfacción".

Nota: Elaboración propia.

Tabla 4.3. Algunas características de los procesos de aprendizaje en los estudiantes del Bachillerato Bivalente (BB). Respuestas a la pregunta: "¿Cómo les gusta aprender?"

Categorías	Contenido y ejemplos de respuestas
Estrategias de estudio eficientes y diversificadas: subrayado, anotaciones marginales, síntesis, técnicas nemotécnicas, lectura comprensiva	Los estudiantes expresan un conocimiento respecto a una variedad de estrategias de aprendizaje que pueden utilizar, además de su uso eficiente y diferenciado: "[…] cuando estoy leyendo siento la necesidad de subrayar… a veces como que no se me quedan las cosas cuando no están subrayadas". "[…] no me gusta leer una hoja y volverla a leer, sino como que darle espacio a que sí se me procese y ya después regresarme porque no entendí algo o algo así…" "Cuando tengo mis hojitas sí les pongo las anotaciones más importantes". "[…] antes del examen hago acordeones, pero no los saco, o sea que son nada más como anotaciones, como una síntesis". "[…] cuando necesito recordar algo, lo relaciono con la forma que tiene la palabra, con qué empieza, con qué termina".

Autorregulación del aprendizaje: aprendizaje diferenciado, dependiendo del contenido a aprender, se utilizan distintos recursos	Las respuestas de los participantes reflejan que son capaces de autorregular su propio aprendizaje, por ejemplo: "(…) Pues depende mucho de lo que esté estudiando, por ejemplo, la historia me gusta leerla y también imaginarme las cosas como si fuera un cuento, una película. Igual otras cosas que como que se me dificulta comprenderlas con la simple lectura, por ejemplo, biología o algo así, me gusta mucho ver videos, donde se explica y se ven las imágenes de cómo se van moviendo las cositas, entonces ahí me da una idea mejor… y bueno también en física y matemáticas, más que nada practicando y por ejemplo, si tienen alguna duda a veces me preguntan y entonces, como que se las resuelvo y todo eso estar practicándolo, compartiendo digamos, ayudando se me puede, te sirve a ti porque se te va quedando…"
Aprendizaje autónomo	"[…] a veces hubo profesores en Física –ahorita que dijiste– que no nos enseñaban bien, entonces es cuando tú tenías que llegar y aprender todo por ti misma".
Búsqueda de un aprendizaje significativo	Para abarcar todo el tema, no nos quedamos con lo que nos diga [el maestro] sino… también a veces como nos dan los temas, no podemos relacionarlo entre sí, y ya leyendo el tema podemos relacionarlo con otras cosas y conectar ese tema con el por qué y cosas así.
Logros de alta calidad reportados	• Primer lugar en el Concurso Nacional de aparatos y experimentos en Física. • Medalla de bronce en la Olimpiada Nacional de Química • Medalla de plata en la Olimpiada Nacional de Física • Participación en la Olimpiada Estatal de Matemáticas • Ingreso a licenciatura en la UNAM • Titulación por promedio, lo que significa mantener un promedio sobre 9.0
Habilidades en múltiples áreas	Los jóvenes se consideran hábiles en distintas áreas de las ciencias Química, Física y Biología. Pero también, algunos de ellos reconocen múltiples habilidades en otras áreas, como en las arte, la danza, la música y el cine.
Intereses amplios o focalizados	Manifiestan interés particular por las materias del eje experimental y en áreas particulares de la ciencia: Matemáticas, Física y Biología
Orientación vocacional	Algunos alumnos manifestaron que ya desde su ingreso al bachillerato habían elegido su vocación; sólo uno de los estudiantes mencionó: "[…] como que me gusta saber un poco de todo… y de hecho eso se me ha hecho algo problemático porque me cuesta trabajo decidirme para mi futuro qué quiero estudiar".

Motivación hacia el logro	"[…] en los concursos: [la meta era] llegar lejos, a lo mejor me fijaba una meta de pasar tal examen, aquí por ejemplo, que va a haber un examen de tal cosa y digo "no pues, yo quiero hacerlo, y quiero pasarlo bien" y sí lo lograba… [Me gusta] la satisfacción cuando llegas a una meta".
Integración al grupo y apoyo entre compañeros	"[…] creo que es un poco la ventaja de que en [el Bachillerato bivalente] sea poquita gente, que… todo el mundo se conoce, todos se llevan y pues, a cualquiera le puedes pedir ayuda".
Oportunidades de independencia y autonomía	Respecto a la escuela, les agrada la posibilidad que les brinda de ser independientes y responsables sobre sí mismos: "[…] aquí prácticamente me puedo ir a la hora que quiero, si no quiero entrar pues no entro entonces, eso me agrada porque, pues, me da más libertad, pero aparte me hace más responsable".

Nota: Elaboración propia.

considerable de autoconocimiento. En contraste, los alumnos del BG proporcionaron respuestas más limitadas al respecto.

Por otro lado, también las características expresadas por los estudiantes del BB se relacionan con aquellas asociadas a los estudiantes con altas capacidades y talento, y algunas de ellas, con particularidades relacionadas con la ciencia: curiosidad por los procesos de investigación, los temas, las causas de los fenómenos, los debates científicos, actitudes como interés y satisfacción frente al logro, pero sobre todo, por el propio proceso de conocimiento y sus desafíos, motivación por el trabajo en equipo, entre otros.

La satisfacción con la escuela

En este apartado se incluyen las opiniones de los alumnos respecto a la satisfacción con la institución donde estudian. Aquí es posible observar ciertas diferencias. Es necesario recordar que los alumnos del BB eligieron la institución para estudiar el nivel medio superior y obtuvieron un lugar con una alta puntuación en su examen de ingreso. Eligieron el BB como opción debido a que se trata de "una buena escuela, donde si puedo aprender bien" (BB), además de que ofrece materias relacionadas con las áreas de su interés (las que se imparten en las especialidades), y con el desarrollo científico.

Al contrario, la mayoría de los alumnos del BG fueron reubicados, es decir, no están estudiando en la escuela de su elección (6 de 10 estudiantes se encuentran en esta situación), los alumnos tenían intención de estudiar en otro tipo de bachillerato: Colegio de Bachilleres y Conalep.

Respecto a las expectativas de los estudiantes del BB sobre su escuela, observan que la escuela es conocida por ser una escuela de *alta exigencia*, incluso algunos alumnos consideran un logro "haber aguantado" los seis semestres por esta razón, y haber terminado el bachillerato. Sin embargo, también comentan que se sienten satisfechos con su formación:

> "A mí sí me gustó, porque es como que diferente a otras prepas, por ejemplo, está en medio de la Universidad, entonces no hay como que un control como en algunas otras que hay hasta prefectos o que me están diciendo 'haz esto o lo otro', aquí prácticamente puedo irme a la hora que quiero, si no quiero entrar pues no entro entonces, eso me agrada porque, pues, me da más libertad, pero aparte me hace más responsable. Y bueno, en cuanto a las materias, pues sí, se me hacen pesadas algunas… no es lo que quiero estudiar, pero lo veo más como… o sea sí me llama la atención y lo veo más como cultura general. No me arrepiento de haberme venido para acá, porque igual ahorita estoy en la carrera de farmacéutico, no me voy a dedicar a eso, pero ya sé mucho de la industria o de farmacología, así como de los medicamentos…" (BB).
>
> "A mí se me hizo pesado, pero me motivaba, me emocionan las materias que nos dan aquí que no nos dan en otras prepas, por ejemplo, es muy enfocada a las ciencias aplicadas" (BB).

En el caso del bachillerato general, los alumnos observan que sus expectativas eran negativas, principalmente debido a los rumores sobre las "novatadas" que hacían anteriormente los alumnos de grados superiores. Sin embargo, ahora consideran que hay aspectos que les agradan de la institución, aunque éstos son más referidos a las relaciones de amistad, a algunos docentes y al director:

> Por los amigos que encontramos aquí. Algunos profesores, los directivos. El director es 'muy buena onda' con todos, nos ayuda mucho y se pone en nuestros zapatos y nos da consejos (BG).

Por tanto, aquellos aspectos que sustentan la satisfacción con la escuela en los estudiantes de ambas instituciones es diferente; se recalcan primero las cuestiones académicas, y en particular la formación vocacional, y en la otra las relaciones sociales y afectivas que se establecen en la escuela.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo estuvo dirigido a examinar las opiniones de los alumnos de dos bachilleratos en relación con las actividades que se generan en sus escuelas y que contribuyen al desarrollo de talentos en áreas de la ciencia (en particular, en las áreas de Física y Química). Constituyó una vía para conocer el potencial que los adolescentes atribuyen a sus centros educativos para funcionar como contextos para el desarrollo de talentos en áreas científicas.

Es pertinente destacar que en principio, independientemente del tipo de bachillerato de que se trate, la actual Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS, 2008) proporciona un marco idóneo para desarrollar programas de intervención educativa promotores de estrategias que permitan a los estudiantes no solo la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo de habilidades y competencias, que contribuyan al desarrollo del talento en diferentes áreas de la ciencia (González, Castellanos y López, 2015).

A partir del estudio se evidenció los estudiantes reconocen y mencionan actividades con posibilidades para orientar y estimular el desarrollo de habilidades y competencias científicas, como el trabajo por proyectos, las prácticas de laboratorio, los talleres electivos, el aprendizaje cooperativo, los concursos y olimpiadas, las presentaciones en exposiciones de productos creativos, con peso en

la innovación, entre otras. Su participación en ellas con productos relevantes –por ejemplo, en competencias a distintos niveles– es percibida como logro, y a la vez como aspiraciones que conforman sus motivaciones académicas. Sin embargo, un peso esencial para ellos lo ha tenido el propio contenido y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

En línea con lo que han destacado diferentes autores (Castellanos *et al.*, 2009; Sánchez y Valencia, 2012; De Zubiría, 2012) el estudio permitió explorar y reconocer el papel central de los contenidos y estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje (y sus dimensiones didácticas) en la formación de los estudiantes, así como las estrategias y actitudes que desde este escenario se potencian. Convertir en eje de trabajo sistemático actividades que planteen desafíos, situaciones de enseñanza-aprendizaje complejas, tareas diversificadas y de libre elección es visto como una vía para enriquecer las habilidades e intereses de los adolescentes. La innovación pedagógica en las escuelas se evidencia en este sentido como un eje básico de sostén para los programas de desarrollo de talentos.

Resultó muy significativa la visión que se desprende de los aportes de los adolescentes sobre el desarrollo del talento científico. En línea con lo planteado por De Zubiría *et al.*, (2009) éste emerge como un proceso centrado en potenciar las habilidades y destrezas del pensamiento científico, crear intereses, motivaciones y actitudes positivas hacia la ciencia, desplegar acciones de orientación vocacional, y fortalecer el aprendizaje. Los alumnos lo tienen bien claro: se trata de aprendizajes basados en la solución de problemas reales en comunidades de aprendizaje, así como la adquisición y organización del conocimiento científico desde las posibilidades de una implicación crítica-creativa de los aprendices.

Los adolescentes valoran el papel de la autorregulación, la independencia y la implicación personal y emocional en estos procesos; y, siguiendo a autores que han realizado trabajos relevantes en este campo (Campbell, 1996, Campbell y Wu, 1996; Feng *et al.*, 2002 Conejeros-Solaret *et al.,* 2013), expresan una visión crítica y

singular de requisitos importantes para el despliegue de una educación de calidad.

Resultó evidente en esta investigación que las actividades "desarrolladoras" en las habilidades y talentos para la ciencia, no constituyeron un sistema intencionalmente estructurado con este fin en las escuelas estudiadas. Tampoco lo es la detección de talentos, aspecto central para el diseño de programas y la intervención (Gagné, 2010; Tourón *et al.*, 1996). En síntesis, la intencionalidad y sistematicidad de los programas a desarrollar como características para una intervención educativa en el campo del desarrollo del talento científico destacadas por autores como Castellanos y Vera (2009) y Gagné (2010), constituyen aún áreas de oportunidad en las escuelas analizadas.

El diseño de las propuestas específicas para el desarrollo del talento para las ciencias debe contar con una orientación explícita, sistémica del currículo y de las prácticas pedagógicas hacia la educación científica, encaminada a la orientación vocacional y profesional hacia la ciencia.

La decisión de seleccionar dos centros con diferente modalidad –preparatoria general y bivalente– aportó mayor riqueza al análisis: facilitó el contraste de las opiniones, condiciones y experiencias descritas, y resaltó la naturaleza singular que el proyecto curricular, la cultura escolar, los aspectos infraestructurales, entre otros elementos, aportan a la posibilidad de diseñar estrategias para desarrollar talentos.

Aunque es necesario explorar con mayor profundidad la influencia de la escuela, su organización y funcionamiento, y su cultura, en las valoraciones de los estudiantes (satisfacción, sentido de pertenencia, identificación, etc.), resulta claro que las interacciones complejas que se establecen en cada centro y que le dan su identidad repercuten también en la manera como alumnos se ven a sí mismos, como parte de una dinámica formativa que estimula o no, de manera especial, la excelencia (Renzulli y Reiss, 2001). Las investigaciones futuras deben dar cuenta de la interacción entre la

propia cultura escolar y las percepciones de los adolescentes de sus logros, intereses y aspiraciones.

Como mencionan Castellanos y Vera (2009), el diagnóstico de las escuelas es indispensable; es un paso previo para la elaboración de alternativas de intervención viables y pertinentes, que tomen en cuenta las características del contexto, y las condiciones específicas de las instituciones educativas en que se llevará a cabo. Es un requisito que incide en la posibilidad de éxito, ya que implica considerar las condiciones físicas, materiales y los recursos humanos disponibles para su aplicación.

Finalmente, el estudio destaca de manera clara los estrechos vínculos entre la investigación en el campo de la psicología educativa (que busca descubrir los mecanismos y sistemas de influencias educativas que se convierten en mediadores, y en verdaderos potenciadores del desarrollo psicológico) y la mejora de las condiciones, programas, proyectos curriculares que se ponen en práctica en las instituciones educativas. La unidad investigación-intervención constituye en este sentido, un principio básico para explicar el papel de la psicología en la educación. La investigación científica en este campo permite, por una parte, sustentar de manera rigurosa el diseño de programas de intervención psicoeducativos que beneficien a las poblaciones de niños, adolescentes y jóvenes, y descubrir las variables que determinan los logros y objetivos educativos.

A su vez, sólo desde la investigación se puede dar cuenta del efecto diferencial de los sistemas educativos en la atención de aspectos claves del desarrollo integral de los estudiantes, como las habilidades y competencias, los intereses, actitudes, motivaciones y aspiraciones, y la independencia y la autonomía de los alumnos, como aspectos o componentes básicos en el desarrollo del talento para la ciencia.

En este sentido, esta dirección de trabajo marca una perspectiva sugerente para el desarrollo de la investigación futura para tomar en cuenta a los protagonistas de los procesos educativos como agentes centrales de la intervención y la mejora del servicio educativo.

REFERENCIAS

Academia Mexicana de Ciencias (s/f.). *Programas de la Academia Mexicana de Ciencias*. Disponible en: http://www.amc.unam.mx/

ANUIES (2012). *Anuario Estadístico de la Educación Superior. Anuario Digital 2012*. Disponible en http://www.anuies.mx/content.php?varSectionID=166

Ahn, D. y Cho, S. (2003). Factors influencing the learning process of gifted students. En F. Mönks y H. Wagner (Eds.) *Proceedings of the 8th Conference of the European Council for High Ability (ECHA)* Rhodes, October 9-13, 2002.

Alonso, J. A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea S. A.

Alonso, J. A. y Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados: sus necesidades educativas y sociales.* Buenos Aires: Bonum.

Arancibia, V. (2009). El desarrollo del talento académico. En J. Giraldo y C. Núñez (Eds.), *Programa de inclusión y talento en el aula* (pp. 37-44). Bogotá: Buinaima.

Arancibia, V. (2009a). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de Agenda Pública. Universidad Católica de Chile4 (26)* 3-15.

Campbell, J. (1996). Early identification of mathematics talent has long-term positive consequences for career contributions. *Journal of Educational Research, 25(6),* 497-521.

Campbell, J. R. and Wu, W. T. (1996). Development of exceptional academic talent: International research studies. *International Journal of Educational Research, 25(6)*, 479-483.

Castellanos, D. (2014). Sensibilización y preparación del docente: Piezas claves para la atención educativa al talento. En: Bazán, A. y D. Castellanos (Coords.), *La Psicología en la Educación: Contextos de Aprendizaje e Investigación* (pp. 147-178). México: Plaza y Valdés Ediciones y Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Castellanos, D. y Vera, C. (2009). La intervención educativa para el desarrollo del talento en la escuela. En D. Castellanos (Comp.) *Talento: Concepciones y estrategias para su desarrollo en el contexto escolar (38-45).* La Habana: Pueblo y Educación.

Conejeros-Solar, M. L.; Gómez-Arizaga, M. P. y Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5* (11), 393-411. Disponible en: http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/

De Zubiría, J. (2009). ¿Cómo formar el talento hoy en día? Hacia un concepto de la excepcionalidad y el talento. En: De Zubiría y cols. (Eds.), *La inteligencia y el talento se desarrollan*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Feng, A. X., Campbell, J. R., y Verna, M. (2002). Understanding gender inequity in America: Interviews with academic Olympians. *Journal of Research in Education, 12(1)*, 93-100.

Gagné, F. (2010). Construyendo talentos a partir de la dotación. En M. D. Valadez, y S. Valencia (coord.) *Desarrollo y educación del talento en adolescentes* (64-78). México: Editorial Universitaria.

Gil Pérez, D., Macedo, B., Martínez Torregrosa, J., Sifredo, C., Valdés, P. y Vilches, (Eds.) (2005). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años.* Santiago: OREALC/UNESCO.

González, N.; Castellanos, D., y López, G. (2015). Escuelas preparatorias como contextos para el desarrollo del talento científico: Opiniones de los docentes. *TALINCREA: Talento, inteligencia y creatividad, 1* (2), 63-86. Disponible en www.talincrea.cucs.udg.mx

Heller, K. A. y Perleth, C. (2009). Adapting conceptual models for cross-cultural applications. *FAISCA, 14 (16),* 76-95.

Jiménez, C. (2000). Evaluación de programas para alumnos superdotados. *Revista de Investigación Educativa, 18* (2), 553-563.

Macedo, B., Llivina, M. J., Ascencio, E. y Sifredo, C. (2009). *La educación científica en el siglo XXI*. Educación Cubana. Disponible en: http://mediateca.rimed.cu/media/document/4747.pdf

Mann, E. L., Mann, R. L., Strutz, M. L., Duncan, D., y Yoon, S. (2011). Integrating Engineering Into K-6 Curriculum: Developing Talent in the STEM Disciplines. *Journal of Advanced Academics*, *22*(4), 639-658.

Mönks, F. y Van Boxtel, H. (1985). Adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Ed.), *Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos* (pp. 306-324). Madrid: Santillana.

Pérez, L. (2006). Programas educativos para alumnos con alta capacidad: sistemas de enriquecimiento. En M. D. Valadez, J. Betancourt J y M. A. Zavala (Eds.) *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp.161-201). México: Manual Moderno.

Pérez, L., López, E. T., del Valle, L., y Ricote, EE. (2008). Más allá del currículum: Programas de enriquecimiento extraescolar. La experiencia del programa Estrella. *Faícsa, 13* (5), 4-29.

Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (2008). Subsecretaría de Educación Media Superior. México. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf

Renzulli, J., y Reiss, S. (2001). Schoolwide enrichment model executive summary. Recuperado el 20 de enero de 2013. Disponible en: http://www.gifted.uconn.edu/sem/semexec.html

Rodríguez-Naveiras, E. (2010). *PROFUNDO: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades.* Tesis doctoral (no publicada). Universidad de La Laguna. Tenerife, España.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública- RIEMS (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en la diversidad.* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*. México. Disponible en http://www.controlescolar.sep.gob.mx/images/archivos_pdf2014/lineamiento_mrz.pdf

Soriano. E. (2015). *Pautas para potenciar la colaboración docente-familia en l atención a los alumnos sobresalientes en el contexto escolar*. Tesis inédita. Maestría en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

Tourón, J. (2000). Evaluación de programas para alumnos de alta capacidad: Algunos problemas metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, *18 (2),* 565-586.

Tourón, J.; Peralta, F. y Repáraz, Ch. (1996). La aceleración como estrategia educativa para alumnos de alta capacidad académica: concepto, modalidades y evaluación de resultados. *Revista Española de Pedagogía, 203*, 5-39.

UNESCO-PRELAC. (2002) Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba 14-16 de noviembre, 2002. Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/prelac_proyecto_regional_educacion_esp.pdf

CAPÍTULO 5

DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE MATEMÁTICAS CON APOYO DE UN DISEÑO *B-LEARNING*: LOS PROCESOS DE GENERALIZACIÓN[1]

Juan Luis Luna Díaz y Cristianne Butto Zarzar***

Tradicionalmente la enseñanza de las matemáticas es una tarea difícil, pues requiere tomar diversas decisiones e intervenir de manera directa en el salón de clases. De acuerdo a Llinares (2002), para mejorar la práctica profesional de los profesores de matemáticas es necesario considerar varios aspectos: los saberes de referencia, la naturaleza del conocimiento profesional docente, las características del conocimiento matemático y su uso en la práctica de enseñar matemáticas.

Llinares, Valls y Roig (2008) afirman que el profesor de matemáticas necesita un amplio conocimiento de esta materia, poseer destrezas para gestionar la enseñanza, y creencias epistemológicas

[1] Esta investigación contó con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), mediante una beca para estudios de maestría en Desarrollo Educativo, UPN-Ajusco, Programa en el PNCP de Conacyt como programa consolidado.

* Egresado de la Maestría en Desarrollo Educativo, Línea Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación.

** Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México.

compatibles con la visión de la enseñanza de las matemáticas que se quiere desarrollar.

En este sentido, el mismo autor comenta que el desafío de los programas de desarrollo profesional docente en matemáticas es que, deben considerar una visión amplia de conocimientos del profesor y articular las diversas tareas que implican enseñar matemáticas.

Es conveniente entonces que los profesores desarrollen: el conocimiento sobre el pensamiento matemático de los alumnos al igual que de y sobre las matemáticas, y sobre la enseñanza. En este sentido, cuando los profesores examinan los procedimientos usados por los alumnos y conjeturan sobre la comprensión matemática puesta de manifiesto, pueden identificar cuáles otras tareas necesitan ser presentadas y qué preguntas se pueden formular para maximizar la comprensión matemática de sus alumnos. Bajo esta visión, el profesor puede desarrollar las siguientes actividades:

1. Caracterizar los conceptos y procesos matemáticos como objetos de enseñanza y aprendizaje (verlos como nociones y procesos que han de ser aprendidos y no sólo como elementos componentes de un determinado dominio de conocimiento matemático).
2. Identificar sus propias concepciones sobre el aprendizaje matemático, la enseñanza, su papel como profesores y las situaciones matemáticas como instrumentos de aprendizaje.
3. Expresar sus propias ideas didácticas y desarrollarlas cuando interpretan los procesos de aprendizaje matemático de los alumnos.

Llinares, Valls y Roig (2007) plantean que, desde la perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje, llegar a ser profesor de matemáticas significa alcanzar la comprensión de la enseñanza de las disciplina y aprender a realizar las tareas requeridas, así como usar y justificar los instrumentos que la articulan en un contexto institucional. Esto implica:

- Dotar de sentido la información procedente de la didáctica de las matemáticas como dominio científico (instrumentos conceptuales y técnicos) relativos a las diferentes dimensiones de la práctica de enseñar matemáticas.
- Desarrollar métodos de análisis e interpretación para fundamentar iniciativas pedagógicas (razonamiento pedagógico).
- Adoptar posiciones críticas sobre la relación entre sus creencias y conocimiento, y las perspectivas de acción y práctica generadas.

En este sentido, Ball y Cohen (1999) señalan que el conocimiento matemático que debe desarrollar un profesor supone llegar a conocer el contenido matemático desde la perspectiva de que dicho contenido debe ser aprendido por alguien. Esta condición se apoya en el reconocimiento de la relevancia de conocer las matemáticas que van a ser enseñadas para que alguien las aprenda, lo cual supone un conocimiento específico de la materia, vinculado a la tarea profesional de la enseñanza de la misma.

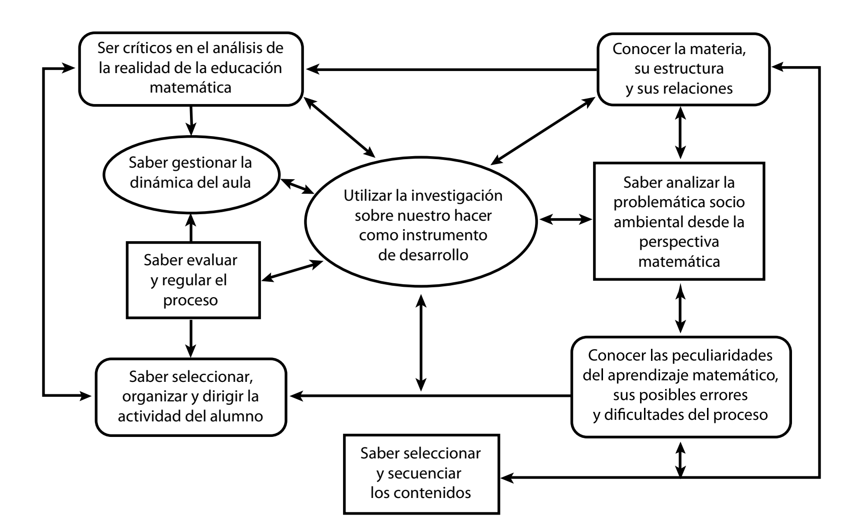
Al mismo tiempo deben desarrollar conocimientos sobre el pensamiento matemático de los alumnos; si los profesores aprenden a interpretar los razonamientos matemáticos de los alumnos, estarán mejor capacitados para desarrollar una mejor enseñanza. Una manera de lograr esto es incorporar al contenido de los programas de formación docente información sobre la forma como los alumnos intentan solucionar ciertas cuestiones matemáticas; cuando los profesores analizan el trabajo de sus alumnos e intentan comprender lo que hacen y por qué lo hacen, pueden identificar qué otras tareas necesitan ser presentadas y cuáles preguntas se pueden formular para maximizar la comprensión matemática de sus alumnos.

De acuerdo con Azcárate (1998), diversos autores, como Bromme, 1998, Abrincones, 1994, Gay, 1994, Rico y Gutiérrez, 1994, Porlán y Martin, 1994, Luengo, 1995 (citados en Azcárate, 1998) coinciden en que el profesor de matemáticas necesita un profundo entendimiento de las matemáticas, estructura, relaciones,

representaciones, así como los fundamentos filosóficos y epistemológicos de los diferentes contenidos de las matemáticas. El profesor también debe tener un profundo conocimiento de los alumnos, y de los procesos de aprendizaje, las actividades de enseñanza, los errores que cometen los estudiantes cuando se enfrentan a un contenido escolar, los recursos que deben utilizar en la enseñanza y cómo evolucionan los conceptos matemáticos en los alumnos.

El siguiente esquema sintetiza las ideas de Azcárate (1998).

Figura 5.1. Esquema propuesto por Azcárate (1998)



De acuerdo con Vila (2010), las TIC pueden también suponer un dispositivo fundamental para su formación permanente, para la participación en redes de docentes, para apoyar grupos de trabajo o proyectos cooperativos. Pero, para que esto suceda, las TIC se deben asumir como un recurso adecuable a realidades y contextos emergentes, trascendiendo las limitaciones espacio-temporales, utilizando metodologías basadas en la interactividad, el aprendizaje colaborativo, la reflexión compartida y la generación de conocimientos de tipo teórico-práctico.

Según Bartolomé (2004), en los últimos años ha surgido con fuerza un concepto en el ámbito de la formación: *Blended Learning* o *B-Learning*. Literalmente podemos traducirlo como *aprendizaje mezclado*. La definición más sencilla y también la más precisa lo describe como *aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial*, "*which combines face-to-face and virtual teaching*" (Coaten, 2003; Marsh, 2003).

B-Learning es un entorno virtual de aprendizaje, un espacio educativo alojado en la web, conformado por un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica. Podemos destacar como sus principales características:

- Es un ambiente electrónico, no material en sentido físico, creado y constituido por tecnologías digitales.
- Está hospedado en la red y se puede tener acceso remoto a sus contenidos mediante algún tipo de dispositivo con conexión a internet.
- Las aplicaciones o programas informáticos que lo conforman sirven de soporte para las actividades formativas de docentes y alumnos.
- La relación didáctica no se produce en ellos "cara a cara" (como en la enseñanza presencial), sino mediada por tecnologías digitales. Por ello, los EVA permiten el desarrollo de acciones educativas sin necesidad de que docentes y alumnos coincidan en el espacio o en el tiempo.

Evidentemente, podemos elegir entre todos los recursos que proporciona el *E-Learning*; sin embargo, aquí es muy relevante la comparación entre los recursos presenciales y no presenciales. Así, Marsh, Mcfadden y Price (2003) indican cómo se mejoran situaciones de aprendizaje mediante diferentes técnicas según la experiencia de diferentes instituciones. Es muy relevante constatar cómo "se mezclan" técnicas presenciales y no presenciales, con más o menos la utilización de aparatos, en función de los objetivos. Pero esto no

se refiere a técnicas utilizadas todas al mismo tiempo sino en diferentes momentos.

Durante los últimos años se han desarrollado algunos proyectos de investigación en la formación de profesores, cuyo objetivo es caracterizar el proceso de aprendizaje que ellos han generado en entornos basados en la web (Callejo, Llinares y Valls, 2007; Rey, Penalva y Llinares, 2007; Valls, Llinares y Callejo, 2006). En estos entornos hay dos características relevantes: primero, la actividad de formar profesores, y segundo, la investigación sobre el aprendizaje del estudiante.

El diseño de estos entornos de aprendizaje usando el análisis de lecciones de matemáticas se apoya en tres ideas:

1. La necesidad de que los profesores lleguen a conceptualizar la enseñanza de las matemáticas.
2. La creación de espacios de interacción social entre los profesores como un medio para apoyar la construcción social del conocimiento; de esta manera, la integración de debates en línea permite a los profesores interactuar con los compañeros y el material sin necesidad de coincidir en un lugar dado o en un momento determinado.
3. La naturaleza evolutiva del proceso de construcción del conocimiento necesario para enseñar implica desarrollar trayectorias de aprendizaje que favorezcan que los profesores expliquen sus conocimientos, negocien nuevos significados y la posibilidad de una integración del uso de la información teórica, procedente de la didáctica de la matemática (instrumentos conceptuales) en el análisis de la enseñanza de las matemáticas.

De acuerdo con Callejo, Llinares y Valls, 2007; Rey, Penalva y Llinares, 2007; Valls, Llinares y Callejo, 2006, es preciso crear opciones de formación que contemplen aspectos relevantes, como atender los contenidos matemáticos y tomarlos como objeto que será aprendido

por alguien; en ese sentido se debe considerar el aprendizaje del estudiante como objeto de reflexión y estudio para el profesor. El uso de un *entorno virtual de aprendizaje* puede ser una opción de formación, en cuyo seno se generen espacios para la reflexión y la construcción de conocimientos para los profesores de matemáticas.

A continuación, se presentan los procesos de generalización, contenido escolar que se trabajó en esta investigación como una ruta para acceder al pensamiento algebraico en la escuela secundaria. Este contenido escolar también será descrito y detallado en las etapas del estudio.

Procesos de generalización

De acuerdo con Butto (2010), internacionalmente, se reconocen cuatro acercamientos a la enseñanza del álgebra Bednard, Kieran y Lee (1996): *1)* La generalización de patrones numéricos y geométricos y de las leyes que gobiernan las relaciones numéricas *2)* La modelación de situaciones matemáticas y de situaciones concretas, *3)* El estudio de situaciones funcionales, y *4)* La solución de problemas.

De acuerdo con Mason (1985), la generalidad es fundamental para el pensamiento matemático y algebraico. La generalización en álgebra es algo primario hacia la abstracción matemática y puede ser desarrollada a partir del trabajo con patrones o regularidades, que favorecen la articulación de la generalización en situaciones cotidianas.

Para aprender el lenguaje del álgebra es necesario conocer la utilización de patrones en la enseñanza de las matemáticas; esto es pertinente, por lo menos por dos razones: primero, porque el mundo donde vivimos contiene patrones y regularidades; segunda, porque los patrones están presentes en las matemáticas, y la habilidad para reconocerlos contribuye a llegar intuitivamente a fórmulas y relaciones que pueden ser utilizadas en matemáticas, particularmente en el aprendizaje del álgebra.

El trabajo con la generalización debe pasar por cuatro etapas, al entender de este autor:

- Percibir un patrón,
- Expresar un patrón,
- Registrar un patrón, y
- Prueba de la validez de las fórmulas.

Para Mason y otros (1985), el trabajo con la generalidad es una ruta de acceso al álgebra, en el sentido en que no es algo que se hace pocas veces y luego se olvida, sino que puede estar en la vida cotidiana de las personas. Las matemáticas comprenden muchas generalizaciones, ya sea que tomen forma de métodos, procedimientos o de fórmulas; y éstas pueden ser vistas de la misma manera que las propias generalizaciones de los alumnos cuando perciben ya sea un patrón o una generalidad. Es adecuado tener una lluvia de actividades para expresarla.

La vía de acceso *los procesos de generalización* involucra a los estudiantes en la detección de patrones, para que sean capaces de expresarlos y escribirlos. Esto, por supuesto, nos lleva a una entrada al pensamiento algebraico, mediante actividades que involucran el razonamiento acerca de patrones (en gráficas, patrones numéricos o figuras) detectando similitudes, diferencias o repeticiones. La generalización o pensamiento en términos de número general, puede ser vista partiendo de lo general a lo particular y viceversa. Al involucrarse en este tipo de actividades, los estudiantes también pueden realizar operaciones aritméticas (suma y resta, por ejemplo) para generalizar acerca de la naturaleza y los efectos de cualquier número o un grupo de números en particular.

Este estudio se dirigió al desarrollo profesional de los profesores de matemáticas de educación secundaria. Se trabajó con los procesos de generalización como una vía para acceder al pensamiento algebraico, apoyados en un entorno virtual de Aprendizaje (EVA), en la modalidad *B-Learning*.

Objetivos

- Diseñar un entorno *B-Learning* para el desarrollo de los procesos de generalización como una vía de acceso al pensamiento algebraico.
- Verificar la viabilidad del *B-Learning* como apoyo al desarrollo profesional de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

MÉTODO

Se realizó un estudio descriptivo con un enfoque cualitativo. Para Rodríguez, Flores y García (1999), el enfoque cualitativo estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Contexto/Participantes

El estudio se realizó en una escuela secundaria diurna, turno vespertino, en la Delegación Tlalpan del Distrito Federal. Participaron dos profesores de matemáticas de secundaria y un grupo de 18 estudiantes de segundo grado, con edades entre 12 y 15 años; los dos profesores de matemáticas atendían grupos de segundo y tercer grado; atendían más grupos en la escuela y llevaban más tiempo en ella, (en promedio diez años). El plantel cuenta con los servicios básicos de luz y agua en los baños; además, con un aula digital con aproximadamente veinticinco computadoras con conexión a internet que funcionan de manera regular.

Montaje experimental

El trabajo experimental consistió de dos etapas: *1)* Evaluación sobre procesos de generalización, seguida de un entrevista grupal

aplicada a los estudiantes de secundaria; la entrevista semiestructurada fue realizada con los profesores de educación secundaria y *2)* Diseño de un Entorno Virtual de Aprendizaje en la modalidad *B-Learning* para promover los procesos de generalizada como una vía al pensamiento algebraico.

Primera etapa: Cuestionario sobre procesos de generalización

Esta etapa consistió en la aplicación de un cuestionario sobre procesos de generalización, seguida de una entrevista grupal abierta, cuyo propósito fue explorar las principales habilidades, estrategias y dificultades presentadas por los alumnos cuando resuelven el cuestionario sobre procesos de generalización. La aplicación del instrumento duró aproximadamente 60 minutos y los estudiantes tuvieron libertad para resolver el cuestionario en el orden deseado. El cuestionario constó de siete preguntas, conforme se muestra en la tabla 5.1.

Tabla 5.1. Descripción del cuestionario sobre procesos de generalización

Pregunta	Contenido matemático
1 y 2	Secuencias aritméticas crecientes y decrecientes; con números y figuras.
3	Secuencia numérica. Patrones de tipo lineal o cuadráticos. Números triangulares.
4 y 5	Variación conjunta.
6	Variable como número general.
7	Variable como número específico.

Aplicación de una entrevista grupal: Se aplicó una entrevista grupal a los estudiantes. De acuerdo con Rodríguez (2005), este tipo de instrumento consiste en exponer a un grupo de personas a una pauta de entrevista semiestructurada; es una entrevista que sigue un esquema semejante al de la entrevista individual; sin embargo,

el entrevistado no es un individuo, sino un grupo de personas. Este método se aplicó con el fin de explorar el grado de acercamiento hacia el tema, así como profundizar en las principales estrategias y dificultades cuando resuelven el cuestionario sobre los procesos de generalización.

Segunda etapa: Entrevista semiestructurada aplicada a profesores

Esta etapa consistió en aplicar una entrevista semiestructrurada a los profesores de educación secundaria. El objetivo de la entrevista fue profundizar sobre cuatro categorías:

- Categoría 1. Formación, perfil académico y oferta educativa,
- Categoría 2. Conocimientos pedagógicos,
- Categoría 3. Conocimientos de contenido, y curriculares,
- Categoría 4. Conocimientos de los estudiantes.

La aplicación individual del instrumento duró 40 minutos aproximadamente. Esta etapa sirvió de base para el diseño del trabajo en un entorno virtual para promover los procesos de generalización como una vía para acceder al pensamiento algebraico.

Diseño y aplicación de un Entorno Virtual de Aprendizaje en la modalidad *B-Learning*

Esta etapa da cuenta del trabajo realizado con los profesores en un Entorno Virtual de Aprendizaje en la modalidad *B-Learning*, durante cinco sesiones. Las primeras fueron presenciales y tuvieron el propósito de familiarizarlos con la plataforma y presentarles la temática a ser trabajada: los procesos de generalización como vía

de acceso al pensamiento algebraico. En las tres sesiones restantes se realizaron actividades en la *wiki*:

En una plataforma Moodle, se participó en un foro, se aportó para realizar una *wiki* y se realizó un plan de clase.

Las sesiones de trabajo en la plataforma no tenían límite de tiempo. Se realizaron cinco sesiones para ejecutar las siguientes actividades:

1. Familiarizarse con la plataforma y presentación de la temática a ser trabajada.
2. Participar en un foro en torno a la conveniencia o dificultades para trabajar los procesos de generalización en clase.
3. Aportar a una *wiki* respecto a las estrategias utilizadas por los alumnos cuando resolvieron el cuestionario sobre procesos de generalización.
4. Realizar un plan de clase utilizando la Hoja de cálculo Excell.

Análisis de los datos

A continuación se presenta el análisis de los datos correspondientes a las dos etapas del estudio, a partir del cuestionario sobre procesos de generalización y la entrevista grupal aplicada a los estudiantes de educación secundaria.

Resultados de la primera etapa del estudio

En la primera etapa del estudio se analizó el cuestionario sobre procesos de generalización a partir de los niveles de logro (alto, medio e inicial) y las estrategias de resolución de problemas como se describen a continuación:

La tabla 5.2 describe las actividades realizadas.

Tabla 5.2. Descripción de las actividades y los recursos utilizados en la plataforma

Sesión	Recurso	Actividad	Producto	Propósito
1	Texto *Procesos de Generalización con Estudiantes de 1° y 2° de Secundaria de una Escuela pública del Distrito Federal: una propuesta de enseñanza* (Arriaga y Butto, 2009).	Foro Los procesos de generalización como una vía para acceder al pensamiento algebraico y para ejemplificar cómo se puede trabajar en el salón de clases de matemáticas.	Transcripción de la discusión	Explorar las percepciones de los profesores sobre a los procesos de generalización, pertinencia de acuerdo a los planes y programas de estudio, ventajas o dificultades para trabajarlos en el aula.
2	Material: Cuestionario sobre procesos de generalización Video: sobre las estrategias utilizadas por los alumnos en la resolución del cuestionario	*Wiki* ¿Qué estrategias utilizan los alumnos para resolver las preguntas del cuestionario sobre procesos de generalización? Discutir sobre las dificultades que presentan los alumnos con los procesos de generalización ¿Cómo atiende estas dificultades?	Documento colaborativo	Analizar las estrategias utilizadas por los estudiantes en la resolución del cuestionario, e identificar dificultades, y otra forma de enfrentarlo.
3	Dos actividades en Excel	Tarea Realizar un plan de clase, tomando como base dos actividades en Excel.	Plan de clase	Diseñar un plan de clase en base a las dos actividades anteriores utilizando Excel.

1. Niveles de logro

Los niveles de logro se entienden como una especie de ruta de proceso del estudiante acerca del tipo de pregunta, contenido matemático, que presentan los estudiantes en una determinada tarea (SIMCE, 2007).

En este estudio se encontraron tres niveles de logro:

Nivel de logro alto: En esta categoría el alumno usa un pensamiento multiplicativo; es capaz de identificar un patrón y expresar una regla en términos prealgebraicos; es capaz de completar las sucesiones aritméticas y geométricas utilizando estrategias aditivas o multiplicativas; llena tablas y percibe un patrón de cambio y puede establecer una regla general; en las últimas preguntas plantea y resuelve una ecuación lineal. Ejemplo:

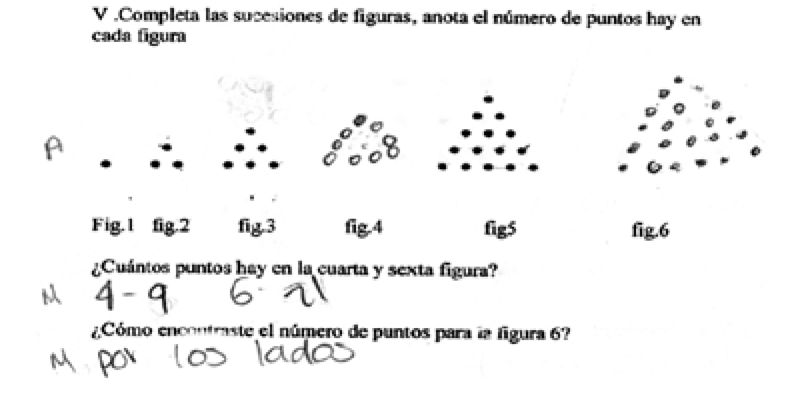
En esta estrategia el alumno completa la serie de números triangulares dibujándolos, aumentando un punto por lado y responden a las preguntas contando.

A continuación, se reproduce el diálogo de los estudiantes con la entrevistadora con los alumnos sobre la pregunta 5 en que se solicitó al estudiante completar una secuencia aritmética (números triangulares) y responder a tres preguntas.

> Entrevistador: "¿Y para la pregunta cinco?"
>
> Alumno 1: "Para cada línea superior disminuía en uno el número de puntos de la anterior sumo la cantidad de puntos en cada fila".
>
> Alumno 2: "Sumo 1 para obtener los puntos totales de la siguiente figura. Multiplicaron el número de base por 3".
>
> Entrevistador: "(...Menciona un número de puntos para la figura 10, sin que esta corresponda)".

Nivel de logro medio: En esta categoría el estudiante resuelve el problema usando un pensamiento aditivo y, en ocasiones, un pensamiento multiplicativo, pero incompleto. Los estudiantes eran capaces de completar las sucesiones aritméticas y geométricas,

Figura 5.2. Cuestionario sobre procesos de generalización



Comentario: el alumno dibujó de manera correcta la base del número triangular percibiendo que van aumentando en uno, pero no puede encontrar un patrón.

utilizando estrategias aditivas o multiplicativas; llenan tablas, aunque no siempre con datos correctos, y en algunos casos perciben un patrón de cambio, pero no pueden establecer una regla general. La figura 5.3 da un ejemplo de la respuesta de una estudiante al cuestionario sobre procesos de generalización.

A continuación, se reproduce la entrevista realizada a los alumnos sobre la pregunta número 7.

Entrevistador: "¿Cómo resolvieron la pregunta 6?"

Alumno 1: "contando los palillos, por ejemplo, en la escalera uno hay un cuadrado y cuatro palillos; en la figura dos son tres cuadrados y 10 palillos".

Entrevistador: ¿Cómo encontraron el número de palillos para la escalera 9?

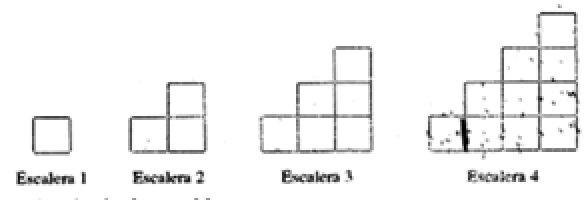
Alumno 2: "multipliqué las casillas por los palillos".

Entrevistador: "¿Cómo establecerían una regla para calcular el número de palillos para cada escalera?".

Alumno 3: "se podría multiplicar el número de cuadrados que forman la escalera y multiplicarlos por cuatro".

Figura 5.3. Cuestionario sobre procesos de generalización

VI.- Juan forma escaleras con palillos arreglados en cuadrados. Encuentra el número de palillos que utiliza y crea una tabla para mostrar tus resultados.



1. completa la siguiente tabla

Escalera	1	2	3	4	5	6
# palillos	4	10	18	28		
# cuadrados	1	3	6	10	6	

2. ¿Cuántos palillos hay en la escalera 9? 329

3. ¿Cuántos palillos hay en la escalera n?

n palillos

4. Escribe una regla o formula que te ayude a encontrar el número de palillos

Multiplicar las casillas x pos palillos

Figura 5.4. Cuestionario sobre procesos de generalización

1. 3 6 9 12 15 18 21 24
2. 10 8 6 4 2 0 -2
3. 5 10 15 20 25 30

Comentario: se observa que los alumnos cuentan y utilizan la multiplicación para calcular el número de palillos en cada figura. Los estudiantes llenan la Tabla con el número de palillos de las escalares 1-5, pero no llegaron a encontrar una fórmula general.

Nivel de logro inicial: en esta categoría el alumno usa el pensamiento aditivo, pues resuelve los problemas planteados con sumas y restas. La figura 5.4 muestra que los alumnos son capaces de completar las secuencias aritméticas y algunas geométricas utilizando estrategias aditivas.

A continuación, se reproduce el diálogo sostenido con los alumnos sobre la pregunta número 1.

Entrevistador: "Vamos a revisar cómo han resuelto sus ejercicios. Revisen la primera, ¿cómo la resolvieron?".
Alumno 1 (A1): "Nada más iba sumando de tres en tres".
Entrevistador: (…Todos asintieron con su cabeza y diciendo que sí)
Entrevistador: "Y, ¿cómo resolvieron la dos?"
Alumno 2: "Se fueron quitando de dos en dos".
Alumno 1: "y ya luego quedó cero y menos dos".
Profesor: Ok, ¿y la tercera?
Alumno 1: "sumando de cinco en cinco".

Comentario: Los alumnos utilizan estrategias aditivas con números enteros y negativos.

2. Estrategias de resolución de problemas

La entrevista con los estudiantes tuvo como objetivo profundizar el tipo de estrategias empleadas en la resolución del cuestionario sobre procesos de generalización. Este tipo de análisis consistió en identificar estrategias utilizadas para responder las preguntas del cuestionario sobre procesos de generalización; se encontró el uso de estrategias aritméticas o aditivas y estrategias prealgebraicas.

Resultados del cuestionario sobre procesos de generalización

En la primera etapa, correspondiente al cuestionario sobre procesos de generalización, los estudiantes utilizaron estrategias básicamente aritméticas. Por otro lado, al enfrentarse al manejo de números negativos, la mayoría presentó dificultades; no podían visualizar figuras o números que ellos habían anotado para completar las sucesiones, de tal manera que ya no podían encontrara el elemento "n" de la serie; se dificultó encontrar el patrón y por lo tanto no pudieron llegar a establecer una fórmula que representara dicho patrón.

A continuación, se describen los niveles de logro obtenidos en el cuestionario sobre procesos de generalización. En la figura 5.5 se muestran los niveles obtenidos por los estudiantes en la resolución del cuestionario sobre procesos de generalización.

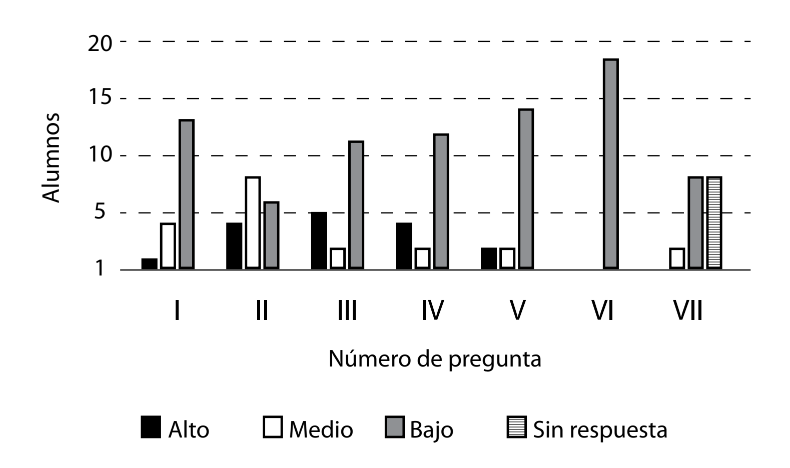
Resultados de la segunda etapa del estudio: entrevista a los profesores y Entorno Virtual de Aprendizaje en la modalidad *B-Learning*

En esta etapa se presentan los resultados de la entrevista semiestructurada realizada a los profesores y el trabajo realizado con los profesores en un Entorno Virtual de Aprendizaje en la modalidad *B-Learning* (el foro, la *wiki* y la entrega del plan de clase).

Resultados de la entrevista semiestructurada

A partir de los resultados en la entrevista semiestructurada realizada con los profesores de educación secundaria, se presentan los resultados, de acuerdo con cada categoría:

Figura 5.5. Resultados del cuestionario sobre procesos de generalización: niveles de logro



Categoría 1: Formación y perfil académico y oferta educativa

Los profesores entrevistados, tienen entre 43 y 31 años, son egresados de Escuelas Normales y tienen una especialidad en matemáticas; tienen entre 6 y 14 años de servicio respectivamente, y en los últimos tres años han tomado uno o dos cursos de actualización pedagógica. A continuación, se presenta una parte de la entrevista realizada con los profesores sobre la Categoría 1:

> Entrevistador (E): "¿Usted cree que lo que estudió en la Escuela Normal es suficiente para ejercer su profesión?"
>
> Profesor 1: (D1): "Bueno....para empezar ejercer es suficiente, pero es necesario mantenerse en continua actualización y capacitación".
>
> Entrevistador: "¿Qué opina de la oferta de actualización que existe actualmente?"
>
> Profesor 1: "Bueno...considero que la mayoría de los facilitadores son improvisados".
>
> Entrevistador: "¿Cómo deberían ser las opciones de actualización para que éstas correspondan a su contexto laboral?"

> Profesor 2: "Pues... que tomaran en cuenta las características propias de los alumnos con los que se trabaja y que fueran impartidos por gente profesional".

En general, los docentes no están conformes con la oferta educativa actual; buscan apoyar su labor con materiales concretos o herramientas como la computadora, lo cual puede ayudar a la comprensión por parte de los alumnos de algunos temas complicados para ellos; también favorecen el razonamiento deductivo, incluyendo ejercicios donde tengan que encontrar algún elemento faltante, a lo cual se podría agregar estrategias que ayuden a dar sentido o significado a los contenidos estudiados en ese nivel educativo.

Categoría 2: Conocimientos pedagógicos

En una pregunta respecto al tipo de recursos utilizados, los profesores mencionan:

> Profesor 1: "Bueno se utilizan láminas, papiroflexia, computadora, internet y libro de texto, entre otros".
>
> Entrevistador: "¿Qué actividades resultan una herramienta para apoyar su actividad docente?"
>
> Profesor 2 (D2): "Bueno, definitivamente las secuencias didácticas que además contengan preguntas que guíen el aprendizaje de los alumnos. Bueno (mmm) creo que el empleo de ejercicios matemáticos en los cuales falte algún sumando o factor –en el caso de las sumas y las multiplicaciones respectivamente–, también puede ser usando figuras en las cuales se tenga la necesidad de encontrar algún valor sin que este sea necesariamente un perímetro o área".

Categoría 3. Conocimientos de contenido y conocimientos curriculares

Las percepciones respecto a los conocimientos curriculares y el enfoque sobre el estudio del álgebra coinciden con lo planteado por la SEP (2011); el conocimiento de reglas, algoritmos, fórmulas

y definiciones sólo es valioso en la medida en que los alumnos lo puedan usar para solucionar problemas y reconstruir en caso de olvido; de ahí que su construcción amerite procesos de estudio más largos, que van de lo informal a lo convencional, tanto en relación con el lenguaje como con las representaciones y procedimientos.

Entrevistador: ¿Qué contenidos se incluyen en el eje sentido numérico y pensamiento algebraico?

Profesor 2: "Bueno…. yo creo que números y sistemas de numeración, problemas aditivos, problemas multiplicativos, patrones y ecuaciones".

Entrevistador: Mencione propósitos y aprendizajes esperados en una temática de pensamiento algebraico.

Profesor 1: "Pueden ser… representar sucesiones de números o de figuras a partir de una regla dada y viceversa, y que los alumnos modelen y resuelvan problemas que impliquen el uso de ecuaciones hasta de segundo grado, de funciones lineales o de expresiones generales que definen patrones".

Entrevistador: ¿Cómo se aborda el eje sentido numérico y pensamiento algebraico dentro de los planes y programas de estudio de secundaria actuales?

Profesor 1: "Bueno… puede ser… que el alumno vaya del lenguaje cotidiano a un lenguaje matemático para explicar procedimientos y resultados".

Entrevistador: Mencione qué relación existe entre los problemas que presentan sus alumnos con el álgebra y los conocimientos adquiridos en primaria.

Profesor 1: se sabe que con los nuevos programas de educación basica, no es necesario que un alumno tenga concepción clara y perfecta de un contenido como el álgebra durante un momento exacto… ese conocimiento se va refinando durante su estancia en la secundaria y ahora también durante su estancia en el bachillerato, o por los menos eso es lo que se maneja en los actuales programas se esta retomado los temas todo el ciclo escolar.

A partir de los resultados de la entrevista, se observa que los profesores, reconocen la pertinencia de los procesos de generalización,

como un medio para motivar pensamientos deductivos, y que se debe trabajar en transitar del lenguaje cotidiano a un lenguaje matemático para explicar procedimientos y resultados, indican además que la utilización de materiales concretos ayuda para desarrollar ideas más elaboradas o complejas.

Categoría 4: Conocimientos de sus estudiantes

Respecto a los resultados del cuestionario de sus alumnos, expresan:

> Profesor 2: "Es común que algunos alumnos tengan dificultades para recordar conocimientos adquiridos con anterioridad, puesto que el mismo programa considera dicha situación al realizar una programación de contenidos en pautas; por ejemplo, se puede ver el tema de números con signo, posteriormente construcción de triángulos, problemas de proporcionalidad múltiple y nuevamente, hasta el siguiente bloque, retomar algún tema que involucre números con signo".

Más tarde, se les pidió jerarquizar los principales problemas de los alumnos y que propusieran algunas estrategias para resolverlos.

> Profesor 1: "Bueno… primero el uso de números con signo, después la multiplicación de números, las estrategias podrían consistir en repasar con anterioridad los conocimientos necesarios para dar una solución correcta a las preguntas planteadas".
>
> Profesor 1: "Por otra parte y pensando que las imágenes propuestas corresponden a una secuencia didáctica, considero que no es posible llegar a una generalización de la segunda actividad; en este caso es totalmente necesaria la intervención del profesor.

A partir de los resultados de la entrevista, podemos verificar la necesidad para continuar su formación, pero, al parecer, no están conformes con la oferta actual; la consideran un tanto desvinculadas de su contexto. Si consideramos la formación de los profesores, tendríamos que propiciar espacios donde el profesor pueda reflexionar

para comprender la forma como aprenden sus estudiantes. Los profesores necesitan espacios dónde puedan reflexionar sobre su práctica profesional docente.

Resultados de la segunda etapa del estudio en un entorno virtual *B-Learning*

A continuación, los resultados del trabajo en la Plataforma Moodle en un entorno virtual *B-Learning*.

A partir del trabajo con los profesores en el entorno virtual *B-Learning*, podemos pensar que perciben el trabajo con la generalidad como una opción viable para acceder al pensamiento algebraico y compatible con los planes y programas de estudio actuales; sin embargo, el trabajo en las actividades con los alumnos y profesores se percibe aún como un conocimiento superficial sobre los procesos de generalización. Los profesores mencionan que los alumnos necesitan afianzar el dominio de aspectos provenientes de la aritmética; sus respuestas demostraron tener aún problemas con algunas situaciones correspondientes a lo estudiando en aritmética y esto obstaculiza el acceso al pensamiento algebraico, por lo menos para los problemas que requieren un pensamiento de tipo multiplicativo.

Familiarización con la plataforma y presentación de la temática a trabajar

Respecto al uso del EVA, utilizaron los recursos de manera individual y participaron en el foro *La creación de la wiki y el diseño del plan de clase*, pero se observó poca interacción entre ellos. En cuanto a las características de la plataforma *Moodle* y la estructura del repositorio de recursos, se utilizaron tres tipos de formatos: textos en formato PDF, imágenes en formato JPEG de los cuestionarios escaneados de los alumnos, y videos en formato AVI que muestran

algunas de las respuestas de los alumnos cuando resolvieron el cuestionario sobre procesos de generalización.

Participación en un foro sobre la conveniencia o dificultades para trabajar los procesos de generalización en clase

El trabajo con los procesos de generalización puede servir como puente entre las dos disciplinas, pero además como repaso a situaciones estudiadas en la aritmética. Los profesores igualmente manifiestan que otra situación problemática es la falta de interés de los estudiantes.

Los aportes para realizar una *wiki* respecto a las estrategias utilizadas por los alumnos cuando resolvieron el cuestionario sobre procesos de generalización

En la actividad del *foro*, los profesores refieren una forma mecánica de trabajar por parte de los estudiantes; asimismo expresan que los procesos de generalización pueden ayudar en el aprendizaje del álgebra, pues pueden dotar de sentido a conceptos abstractos estudiados en el álgebra. También refieren la necesidad de contar con algunos conocimientos básicos por parte de los alumnos, para avanzar en temas más complicados como los estudiados en el álgebra; esto se confirma con los resultados del cuestionario, donde la mayoría de alumnos aún sigue teniendo problemas relacionados con la aritmética.

En la segunda actividad, compuesta por los aportes para una *wiki*, los profesores señalaron que los alumnos presentan problemas cuando se les pide calcular un lugar alto en las series, pues recurren a dibujos o a contar para localizar lugares pequeños en éstas; eso confirma que se encuentran utilizando estrategias aditivas y multiplicativas básicamente, e indica que se encuentran en un nivel

de pensamiento aritmético, aún no desarrollan ideas (incluso) pre-algebraicas. Al parecer, se debe propiciar la reflexión sobre sus métodos y estrategias, lo cual es posible en actividades con los procesos de generalización, iniciando con ejercicios de un nivel de dificultad menor e ir aumentando el nivel de dificultad progresivamente.

Mediante la actividad tres, que contemplaba la entrega de una tarea, observamos que uno de los profesores diseñó un plan de clase: una serie de actividades en donde se identificaba el trabajo con los procesos de generalización, basado en las cuatro etapas propuestas por Mason y otros (1985). Con esto se demuestra que: el trabajo con los procesos de generalización, en el entorno *B-Learning* tomó en cuenta las características de los estudiantes al mencionar los conocimientos previos y al usar la primera actividad de forma muy sencilla, de acuerdo con las características mostradas por los alumnos durante el estudio.

Realización de un plan de clase utilizando la "Hoja de cálculo Excel"

Respecto al uso del EVA, utilizaron los recursos de manera individual y participaron en el foro, la creación de la wiki y el diseño del plan de clase. Hicieron aportaciones valiosas, pero se observó poca interacción entre ellos.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados, se concluye que los profesores perciben y comprenden los procesos de generalización como una ruta para acceder al pensamiento algebraico; identifican dificultades de los estudiantes presentan y perciben la necesidad de revisar las actividades trabajadas en el aula con la finalidad de que los estudiantes puedan acceder al pensamiento algebraico vía la generalidad.

En relación a los Entornos Virtuales de Aprendizaje reconocieron la potencialidad de dicho medio, pero hubo poca interacción entre ellos, aunque participaron en el diseño de actividades en el salón de clase; expresaron la necesidad de ampliar espacios de discusión sobre su quehacer profesional y éste incluía la reflexión sobre los procesos cognitivos que los estudiantes utilizan cuando se enfrentan a preguntas y problemas matemáticos que involucran un tipo de razonamiento matemático más complejo y estructuras matemáticas más complejas, pero también una reflexión sobre los procesos cognoscitivos que involucran dicho contenido escolar.

Es pertinente generar espacios para que los profesores interactuen entre sí, de tal manera que se apoyen unos con otros en la generación de conocimientos sobre cómo enseñar las matemáticas y la comprensión de los problemas encontrados con sus alumnos. La mayoría mostró disponibilidad para trabajar en la plataforma, pero tenían poca disponibilidad de tiempo. Es necesario crear espacios de discusión entre los profesores y sus estudiantes para provocar dicha interacción y buscar formas atractivas dentro del EVA, de tal manera que se estimule una participación entusiasta y se generen espacios para analizar las estrategias de resolución de problemas utilizadas por los estudiantes, así como también las diversas habilidades y conocimientos que se van generando en esos espacios de interacción virtual.

Referencias

Azcarate, P. (1998). La formación inicial del profesor de Matemáticas: análisis desde la perspectiva del conocimiento práctico profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 32*, 129-142.

Ball, D. y Cohen D. (1999). Developing practice, developing practitioners. Toward a practice-based theory of professional education. In: *Teaching as the learning profession. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. Píxel-Bit. *Revista de Medio y Educación*, 23, 7-20.

Butto, C. (2005). *Introducción temprana al pensamiento algebraico: una experiencia en la escuela primaria.* Tesis doctoral inédita, Cinvestav-IPN, *México.*

Butto, C. y Rojano, T. (2010). Pensamiento algebraico temprano: el papel del entorno logo. *Educación Matemática, 22*(31)113-148.

Callejo, M., Llinares S. y Valls, J. (2007). Interacción y análisis de la enseñanza. Aspectos claves en la construcción del conocimiento profesional, *Investigación en la Escuela*, (61) 5-21.

Coaten, N. (2003). Blended e-learning. *Educaweb*, Recuperado de: http://www.educaweb. com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp

Llinares, S. (2002). La práctica de enseñar y aprender a enseñar matemáticas. La generación y uso de instrumentos de la práctica. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 19, 11-124.

Llinares, S., Valls J. y Roig A. (2007). Aprendizaje y diseño de entornos de aprendizaje basado en videos en los programas de formación de profesores de matemáticas. *Educación Matemática*, *20*(3) 59-82.

Llinares, S, Valls, J., y Roig, A. (2008). Aprendizaje y diseño de entornos de aprendizaje basado en videos en los programas de formación de profesores de matemáticas. *Revista de Educación Matemática*, *20* (3), 59-82.

Marsh, G., Mcfadden, A. y Price, B. (2003). *Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. Online Journal of Distance Learning Administration*, *6*(4). Recuperado en http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm

Mason, J., A. Graham, D. Pimm y N. Gower (1985). *Routes of Roots of Algebra*. Gran Bretaña, The Open University Press.

Rey, C., Penalva, C. y Llinares S. (2007). Aprendizaje colaborativo y formación de asesores en matemáticas: análisis de un caso. *Quadrante*, 15, 95-120.

Rodríguez, D. (2005). El grupo de diagnóstico, en *Diagnóstico organizacional*. México D.F. Alfaomega.

Rodríguez, G., Gil Flores, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: ed. Aljibe.

Simce (2007). Niveles de logro 4o Básico, Lectura y educación matemática. Gobierno de Chile: Ministerio de Educación.

Valls, J., Llinares, S. y Callejo, M. (2006). "Video-clips y análisis de la enseñanza. Construcción del conocimiento necesario para enseñar matemáticas", en M. C. Peñalva, I. Escudero y D. Barba (eds.) (2006), Conocimiento, entornos de aprendizaje y tutoría para la formación del profesorado de matemáticas, Granada, Grupo Proyecto Sur, pp. 25-48.

Vila, E. (2010). Aprendizaje de competencias docentes en entornos virtuales: reflexiones desde la formación permanente del profesorado. *Innovación Educativa*, 10 (52) 5-11.

SECCIÓN II

PSICOLOGÍA EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD

INTRODUCCIÓN A LA SECCIÓN II
GENERACIÓN Y APLICACIÓN DE CONOCIMIENTOS PSICOLÓGICOS EN LA COMUNIDAD

*Luis Pérez Álvarez y Aldo Bazán Ramírez**

La psicología en la educación

La relación psicología-educación es histórica, dual, simultánea, codeterminante. Tras la conquista española de América, en occidente se va instalando paulatinamente una nueva forma de educación (y, si se quiere, una nueva psicología) que inicia con la evangelización eclesiástica, que continuará con la escuela, hija y heredera de las prácticas educativas de la iglesia. Aunque la educación, en el amplio sentido del término, va más allá de la escuela, pronto escuela y educación se hicieron falsos sinónimos ideológicos; porque la educación propiamente dicha, inicia con el nacimiento del cachorro humano y termina cuando éste, ya convertido en adulto mayor, muere. Implícitamente en el individuo se producen cambios significativos en las reacciones comportamentales, afectivas, cognitivas, conscientes e inconscientes, tanto en lo individual, como en lo grupal e institucional.

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos, CITPSI.

En otro plano, en cualquier proyecto reeducativo es necesario cuestionarse de manera sistemática sobre el funcionamiento psicológico de los niños y los jóvenes, que son el blanco principal del proyecto educativo, y en consecuencia, van surgiendo nuevas interrogantes sobre nociones fundamentales del desarrollo biopsicosocial como infancia, adolescencia, juventud, adultez y adulto mayor, asociadas al aprendizaje.

La psicología del desarrollo normal en el niño y el adulto, es coetánea de la psicología del desarrollo anormal; los consideremos o no, estos desarrollos de la psicología ayudan a entender por qué unos niños aprenden con facilidad y otros no; por qué unos tienen procesos de aprendizaje "normales", y otros, procesos de aprendizaje lentos, acelerados, "anormales", alterados, respecto a ciertos parámetros normativos que las ciencias de la salud imponen.

El proceso educativo del niño y el adulto se da en un contexto histórico social que incluye variables psicológicas, vinculadas a una gama infinita de relaciones simultáneas que casi siempre pasamos por alto debido a nuestra estrecha formación disciplinar moderna. Así, en el acontecimiento llamado educación, además de la psicología, participan variables de carácter biológico, social, alimentario, cultural, económico, moral, ideológico, tecnológico, político, vernáculo, donde la historia, los usos y costumbres locales y globales pasan a formar parte de lo objetivo y lo subjetivo de aquello que denominamos educación. Epistemológicamente, esto nos ayuda a entender qué, cómo, cuándo y por qué y para qué nos educamos y aprendemos desde la antigüedad hasta la fecha. Aunque la pregunta más radical quizá, sigue siendo por qué no aprendemos.

Los teóricos de diferentes escuelas, enfoques, modelos psicológicos del desarrollo, evolutivos, genéticos, del aprendizaje social, conductitas, constructivistas, cognitivistas, entre otros, se han ocupado ampliamente de la conjugación de las variables antes enunciadas que participan en la educación. En la actualidad es pertinente llevar a cabo nuevas exploraciones e investigaciones en diferentes contextos para dar cuenta de nuevos entramados donde la psicología y la

educación seguramente tienen mucho que aportar a propósito de la reconfiguración geopolítica que la globalización plantea.

Experiencias educativas y comunitarias

El concepto de experiencia tiene una onda raíz en Aristóteles y seguramente antes. Lo puntual es que alude al papel de los sentidos, que registran racionalmente el ser y estar en el mundo. El concepto de experiencia, por otra parte, lleva pensar en algo singular y por lo tanto irrepetible. Cada experiencia es única y se ajusta a las condiciones personales y colectivas. Así, toda experiencia se sitúa en un ambiente, tiempo y espacio determinado.

¿Cómo es vivida la experiencia educativa por un niño, por un joven, por un adulto? ¿Qué cercanías y distancias hay entre la experiencia individual y la experiencia educativa en un grupo? ¿Por qué si todo un grupo de jóvenes recibió la misma información, mediante el mismo método de enseñanza, cada cual aprendió y entendió de diferente manera? La respuesta siempre la podemos producir a partir del contexto donde ocurre la experiencia educativa y comunitaria. Vale agregar que comunidad es un concepto a veces mal entendido y reducido por error a entornos rurales y alejados de la vida urbana, cuando en realidad el concepto alude a grupos humanos en diferentes circunstancias, sean estas ciudades urbanas, pueblos rurales, organizaciones o instituciones.

De esta manera, la comunidad constituye contextos educativos en el sentido más amplio de la palabra; en ella se estructuran procesos interactivos diversos, y se configuran diversas formas individuales y colectivas de desarrollo psicológico. En este sentido, el propósito de esta segunda sección del libro, que hemos rotulado como *Psicología educativa en la comunidad*, incluye cinco temas educativos con un abordaje de carácter comunitario, como un esfuerzo interdisciplinario, y contribuyen a la generación y aplicación de conocimientos psicológicos en la comunidad, como contexto educativo.

En esta segunda sección se abordan los siguientes temas: el valor de las relaciones familiares en el seno de las comunidades educativas; el apoyo y el distanciamiento de las familias en los movimientos magisteriales; el papel del gobierno estatal y federal en los movimientos magisteriales; la voz de los jóvenes en la construcción de mejores espacios de convivencia escolar y sin violencia; la resiliencia en niños víctimas de desastres naturales.

El reto fue no sólo presentar el trabajo de los psicólogos educativos más allá de los ambientes escolarizados (cómo son los casos de los capítulos 6, 8 y 10 de la sección 2) sino también incluir en un libro sobre psicología en la educación, el trabajo de profesionistas de comunicación social y de ciencias de la educación (como son los casos de los capítulos 7 y 9), en problemáticas en las que el psicólogo también participa.

En el primer caso, los psicólogos abordan diversos problemas relacionados con los procesos educativos o con un contexto educativo en sí mismo, que les permite generar y aplicar conocimiento psicológico en la comunidad y desde la comunidad, en tanto contexto educativo. Este proceso implica, como ha sido señalado por Bazán (2013) y por Ribes (2004), delimitar la importancia del carácter analítico y del carácter sintético del conocimiento psicológico y de su aplicación en la educación, en contextos escolarizados o no escolarizados.

En el segundo caso, los especialistas que proceden de otras disciplinas, contribuyen a generar y aplicar el conocimiento psicológico mediante procedimientos formativos y de apropiación comunitarias, con los diversos actores de los procesos educativos, sin enunciar como un fin u objetivo de sus trabajos la contribución al avance de la investigación psicológica en educación; de hecho, no tendrían por qué hacerlo, puesto que determinados problemas en el contexto educativo constituyen objetos de estudio de diversas disciplinas.

En ambos casos el psicólogo verá la dimensión psicológica de cada acto educativo; en el primero, contribuyendo directamente en la generación y aplicación de conocimiento psicológico en cada

uno de esos temas o problemas configurados conceptualmente, aunque sin perder de vista el carácter multidisciplinario del problema y de su abordaje. Por el contrario, en el segundo caso, los psicólogos educativos se benefician en una comprensión más integral y multidisciplinar, con los conocimientos derivados del abordaje de los especialistas de las otras disciplinas que estudian los mismos temas o problemas, y de esta manera, se amplían la visión y la práctica del psicólogo educativo.

De cualquier forma, el psicólogo ponderará la pertinencia del conocimiento psicológico en los procesos educativos, con el fin de transformar las formas concretas de la actividad humana, en una estructura social y económica particular (Ribes, 1982).

Los capítulos de la sección 2: Psicología educativa en la comunidad

El capítulo 6 apunta especialmente a destacar la función parental de la familia en la educación y el proceso cultural de las nuevas generaciones. Se propone trabajar mediante grupos de discusión e intercambio de ideas y experiencias de vida en diferentes comunidades de la provincia de Cataluña en España. Más que empoderar, busca no vulnerar el papel de la familia en la educación y procesos de aculturación de los niños y jóvenes. Se recurre a promover actividades que aseguren la interacción de los miembros de la comunidad a través de varias acciones concretas como talleres, preparación de alimentos, dibujos individuales y colectivos, páginas web, entre otros.

Por tal motivo no se le da un papel preponderante a los profesionales expertos en la atención o resolución de determinado tipo de problemas, como pudieran ser profesores o psicólogos; lo central recae fundamentalmente en las familias y su capacidad natural para la crianza y educación de las nuevas generaciones.

El capítulo 7 habla, en esencia, del papel del apoyo abierto y decidido de los padres de familia y los pueblos de Morelos hacia el

movimiento magisterial en 2008 frente a la política estatal y federal de implantar la Alianza para la Calidad de la Educación; esa política fue interpretada por los maestros como parte del proceso de privatización de la educación en México, impuesto por políticas internacionales. Se destaca la fuerza del movimiento gracias al apoyo de los padres de familia, comunidades y consejos populares, identificados históricamente con la lucha y los movimientos sociales.

Si bien este es un trabajo que se entiende y explica en el contexto sociológico de los movimientos sociales, quedan implícitos los fenómenos emocionales, identificatorios y filiales de la comunidad de Morelos con el rol de los maestros; un referente que, pese a toda la campaña negativa hacia la figura del maestro, aún conserva un alto valor en las comunidades más tradicionales y rurales en la entidad. Los movimientos sociales también educan a la sociedad; desde este punto de vista, el aporte estaría en una educación informal sobre la lucha, la defensa y la resistencia ante fuerzas interinstitucionales que están transformando el tema de la educación en la actualidad.

El capítulo 8 se propone analizar la reacción diferenciada de los padres de familia frente al conflicto provocado por la Alianza para la Calidad de la Educación (de parte del gobierno) y frente al Movimiento Magisterial de Bases de Morelos (por parte de los maestros) en 2008. En él, se recogen testimonios de maestros, directivos y padres de familia, a favor y en contra tanto del movimiento de los maestros y en contra de la fallida respuesta de las autoridades al no dimensionar el potencial de los padres de familia en una movilización que les concernía y de la que muchos se sintieron excluidos, al grado de que grupos de padres de familia llegaron a asumir el poder de depurar a los maestros que sí podían o no regresar a las escuelas después del movimiento.

El estudio da cuenta de que faltó pericia en el manejo de conflictos tanto del lado de los maestros como del lado del gobierno. Aunque se sabe que este estudio se plantea desde la psicología educativa y comunitaria, queda, sin embargo, como tarea pendiente una discusión y análisis crítico de los aportes de la psicología educativa y

comunitaria en el análisis de este tipo de conflictos y el movimiento social.

El capítulo 9 describe la violencia y la discriminación desde la mirada de los adolescentes de las secundarias de Tepoztlán; asimismo, muestra una parte importante del trabajo educativo en la comunidad, con los jóvenes como actores principales en la reflexión y cambio respecto a la violencia y la discriminación. Este trabajo contiene un potencial provisorio de aportes para la comprensión de estilos de convivencia, el desarrollo de actitudes y creencias, que contribuyan a una convivencia escolar sana y democrática.

Sin embargo, también queda pendiente un análisis teórico de la información o construcción de hechos psicológicos y pedagógicos de los datos derivados de la intervención mostrada. Asimismo, el trabajo no deja clara la orientación psicológica o educativa desde la cual trabajan. Aunque describen una serie de actividades a manera de talleres, no queda clara una orientación teórica en particular.

El capítulo 10 se focaliza en la evaluación de la resiliencia en niños y niñas y adolescentes que vivieron el terremoto de 2007 en la costa sur del Departamento de Lima, Perú. El estudio es de carácter mixto y se enmarca en la psicología positiva para abordar la resiliencia, este abordaje demanda investigación, intervención y acción interdisciplinaria. Aunque no se señala con claridad el aporte a la psicología en la educación, es posible deducirlo de la intervención psicosocial con los niños, niñas y adolescentes quienes vivieron el terremoto.

El capítulo proporciona experiencias y estrategias que los psicólogos (educativos o comunitarios) pueden seguir para una caracterización psicológica de vulnerabilidad ante el sismo y diseñar estrategias de afrontamiento para fortalecer la calidad de vida de una población en el contexto educativo. Coincidentemente, mientras concluíamos de corregir este libro, tres coordinadores de esta obra fuimos sensibilizados por este capítulo; entre nuestras acciones educativas y de atención en crisis, en brigadas de psicólogos, con niños, niñas y adolescentes de comunidades del Estado de

Morelos en México, que sufrieron severos daños y destrucción en el terremoto del 19 de septiembre de 2017.

Referencias

Bazán, A. (2014). Introducción. Generación y aplicación del conocimiento psicológico en la educación. En A. Bazán y D. Castellanos (Coordinadores). *Generación y Aplicación del Conocimiento Psicológico en la Educación* (pp. 17-23). México: Plaza y Valdés.

Ribes, E. (1982). La psicología ¿una profesión? En E. Ribes (Autor), *El Conductismo: Reflexiones críticas* (pp. 121-139). Barcelona: Fontanella.

Ribes, E. (2004). Psicología, educación y análisis de la conducta. En S. Castañeda (Coordinador). *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica* (pp. 15-26). México: Editorial Manual Moderno.

CAPÍTULO 6

LAS RELACIONES CON LAS FAMILIAS EN EL SENO DE LA COMUNIDAD

*María Jesús Comellas**

Un nuevo modelo de relación educativa con y para las familias en la comunidad. Estado de la cuestión

En el momento actual, cuando los cambios sociales son tan estructurales y generan grandes transformaciones, la desorientación en el campo educativo es evidente y casi inevitable. Los medios de comunicación, además, ofrecen ideas prefabricadas, soluciones simplistas o parciales a situaciones complejas y el ritmo vertiginoso no permite la reflexión sobre las consecuencias de muchas decisiones que se toman.

En este contexto se critica, básicamente, la poca dedicación o incluso la dimisión de la familia y se exige a la escuela que asuma más responsabilidades para educar a un alumnado "sobreprotegido", desmotivado y sin pautas claras de conducta lo que genera mensajes de culpabilidades y responsabilidades. En pocos casos se

* Universidad Autónoma de Barcelona. Contacto: *Mariajesus.comellas@uab.cat*, *www.grode.org*

analizan estas variables y factores, su incidencia en las respuestas educativas familiares, las de los centros educativos y de otros agentes sociales, con el fin de profundizar en la interpretación y proponer nuevas alternativas más apropiadas.

Esta falta de comunicación dificulta la participación e implicación de unos y otros, y deja en evidencia que el proceso educativo en la familia y la escuela se da de forma separada, a veces contradictoria, lo que dificulta encontrar un punto de vista compartido y llegar a unos acuerdos básicos en beneficio de la población infantil y juvenil, y evitar así ahondar en los desacuerdos y en muchos casos el desprestigio mutuo.

Se exponen el enfoque y las líneas marco del proyecto de los *Espacios de Debate Educativo* que se lleva a cabo en 16 municipios de la provincia de Barcelona, liderado por cada municipalidad con el apoyo de la Diputación de Barcelona para recuperar el rol educativo de cada colectivo, así como la posibilidades de un diálogo y consenso entre las instituciones y las personas, a partir de un cambio en el modelo de relación, para afrontar los retos del mundo actual, y de considerar las repercusiones y oportunidades que conlleva un enfoque participativo.

INTRODUCCIÓN

La organización del espacio urbano destaca hoy por su pronunciada tendencia a segregar clases, grupos étnicos y generaciones, lo que favorece el desencuentro. Esa división repercute en las relaciones sociales y evidencia las dificultades, rechazos, categorizaciones y dificultades para encontrar formas de seguir adelante juntos. Por ello, a pesar de poder compartir el centro educativo, el barrio, y las actividades, la actitud es distante y se actúa más como usuario que como miembro del colectivo donde se deben buscar unas reglas de conducta conjuntas; dominan más bien el desencuentro y los recelos.

Este espacio social, llamado *mesosistema*, en el que se dan las relaciones sociales, se considera de gran influencia por ser contexto donde interactúan la familia y la escuela (microsistemas de proximidad) y donde también actúan otros núcleos en los que participan las criaturas con estructuras más flexibles: actividades extraescolares, culturales, deportivas, acciones desde el campo de la salud, bienestar social, entre otros. Por ello, constituye el marco adecuado para las condiciones que deben favorecer una interacción compleja de tres procesos entrelazados: cognitivos, estéticos y morales (Bauman, 2009), y un proceso de comunicación más plural que pueda ser satisfactorio y supere el modelo actual.

LOS CAMBIOS SOCIALES Y SU REPERCUSIÓN EN LA COMUNIDAD

La mayoría de los cambios vienen determinados por los nuevos modelos de sociedad: ritmos de vida, exigencias laborales de los adultos, tipología plural de familias, y por unas actitudes educativas derivadas de discursos, no siempre correctos, sobre la infancia y cómo se debe actuar: evitar frustraciones, negociar los acuerdos y decisiones, no exigir, y un largo etc. (Meirieu, 2004). Estos cambios poco reflexionados han generado una multiplicidad de criterios, especialmente en el contexto familiar, que han provocado, en muchos casos, estereotipos y atribuciones más bien tópicas que poco han ayudado en su acción educativa.

La escuela, por su parte, está igualmente afectada e implicada en estos cambios, con lo que también tiene, en su seno y entre el profesorado, diferentes formas de ver, interpretar y actuar ante las demandas institucionales, sociales o de las propias familias. Por ello, como institución educativa, no puede responder de forma aislada ante las consecuencias de estos enfoques educativos y presiones sociales.

No se trata de un traspaso de responsabilidades y culpabilidades entre las familias y la institución educativa (Comellas, 2001), o de acusar al sistema educativo y la institución escolar de las actuaciones

inadecuadas en la adolescencia, porque de forma aislada no puede dar respuesta a los retos actuales (Perrenoud, 2002). Más bien es preciso una mayor implicación coordinada que permita afrontar los retos y dificultades para ofrecer un mejor trato a los menores y generar mayor confianza en las personas adultas (Lefevre, 2000), evitar la indefensión e incluso dimisión de unos y otros.

EL MODELO EXPERTO PRESENTE EN LAS RELACIONES CON LAS FAMILIAS

Un cambio que debe fundamentar cualquier enfoque que pretenda mejorar las relaciones debería mirar en profundidad cómo se han establecido las relaciones entre las familias y las personas que las acompañan profesionalmente, sea en el marco escolar, psicológico, salud o de otras instituciones, con el fin de abrir nuevas perspectivas que favorezcan la comunicación y los consensos educativos.

En las relaciones con las familias, individuales o en grupo, los profesionales han partido siempre más de las ideas previas y de las representaciones sobre la realidad familiar con la que se relacionan, influidas por las propias creencias (Nardone, Gianotti y Rocchi, 2003). Por ello la descripción de la familia es el producto de la realidad observada y de la mirada profesional y personal. Por tanto, cuando se explica una situación, problemática o no, el lenguaje utilizado responde al resultado de la situación observada y su interpretación. Así, cada vez existen más descriptores de las familias que acaban por constituir un lenguaje ampliamente utilizado, y generan un consenso valorativo de las mismas: familias desestructuradas, dimisionarias, incompetentes, implicadas… y un largo etcétera.

Desde la teoría de la comunicación humana, está ampliamente demostrado que, cuanto mayor sea el consenso sobre cómo se interpreta una situación o cómo se habla de un colectivo, más difícil resulta abrirse a escuchar, reducir o anular los efectos introducidos por esta visión compartida socialmente, aunque no se haya

participado en su construcción. Por esto se incorporan sin dificultad ni análisis comentarios del tipo: las familias en la actualidad…, los padres de hoy…, los jóvenes tienden cada vez más…es el efecto lógico de los rumores que acaban construyendo realidades (Morin, 1969).

Fruto de este proceso interpretativo, se asiste a la estigmatización del contexto familiar, desde criterios genéricos que tienen que ver más con la procedencia, la cultura, los modos de vida y, especialmente, las decisiones sobre la gestión de las situaciones de la vida cotidiana (Barudy y Dantagan, 2005). Esta influencia puede conducir a las personas a actuar de manera que se puede reforzar la opinión positiva o negativa que se tiene; se pueden adoptar actitudes con las familias que tienen el efecto de generar, en ellas, reacciones que no siempre son las más esperadas ni deseadas. Es lo que se llama profecías autocumplidoras (Abric, 1999).

No entran en este análisis los puntos de vista de las familias, su derecho a elegir enfoques educativos determinados y la validez que les otorgan y, en el mejor de los casos, las circunstancias que llevan a las familias a decidir. En general, se les supone una falta de habilidades y pocas posibilidades de realización de la acción educativa. Por ello es casi inevitable que se adopten actitudes profesionales que no favorecen la comunicación, por parte de unos y otras, y cuya consecuencia es generar reacciones que no siempre son las más deseables (Abric, 1994).

Debido a esta distorsión en la comunicación, las familias puedan percibir de modo diferente el control de los acontecimientos. Por ello, si se valora que pertenecen al grupo de familias responsables que no precisan participar, porque ya ejercen positivamente su parentalidad, creerán que los logros ocurren principalmente como efecto de sus propias acciones (locus interno de control) y valorarán positivamente sus habilidades y responsabilidad personal. En sentido contrario, si creen que se les categoriza como el grupo de familias desinteresadas, incompetentes, que no controlan a sus criaturas responden a la percepción de que los

acontecimientos ocurren como resultado de la suerte o, especialmente debidas a las decisiones de otros agentes (locus externo); por ello los acontecimientos no tienen relación con su propio desempeño, no pueden ser controlados por la dedicación propia y deben acudir a otras personas para asumir sus responsabilidades.

Lógicamente, estas percepciones inciden en las actuaciones de las familias y por ello con frecuencia se habla de que la familia pierde el control de muchas decisiones del día a día en el hogar con chantajes, provocaciones y, con la consiguiente problemática conductual y emocional (Oliver 2002) de sus hijos e hijas, porque esto provoca desajustes en el desarrollo de la personalidad, dificultades de comportamiento de las criaturas que muestran poca aceptación de las normas reguladoras de la sociedad y menor reconocimiento de la autoridad familiar y escolar (Philipps, 2001).

Estos comentarios ponen en evidencia un análisis global desde la homogenización y, a la vez, se parte de la valoración *a priori* de las respuestas familiares que se consideran desde la mirada "experta" como inapropiadas ante las exigencias profesionales, sin valorar el proceso por el que se toman las decisiones y su adecuación.

El partenariado: modelo de reconocimiento mutuo

Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2014), el partenariado es una manera de entender el desarrollo desde la participación, mediante el diálogo y la negociación entre diversos actores que participan de un programa de acciones conjuntas, de manera que los beneficiarios se trasforman en actores de la acción de desarrollo, siempre desde el respeto a la perspectiva local y al contexto.

Se trata de un proceso continuo, en general a largo plazo: los actores asociados se interrelacionan y desarrollan una relación equilibrada, y ello implica una actitud de colaboración y cooperación mutuas sin que exija renuncia de los puntos de vista propios, con

el fin de partir de una escucha activa que favorezca el reconocimiento personal, comprender las razones de los argumentos, saberes y considerar las experiencias.

Con el debate y los aportes de cada persona se amplía la mirada; cuando, por circunstancias, hay mayor diversidad de informaciones, se amplían los referentes, y ello permite adecuar los conocimientos que se manejan, relacionándolos con el contexto actual, favorecer un consenso, y flexibilizar las decisiones vinculadas a posibles situaciones concretas, formuladas en clave de beneficio, de mayores oportunidades.

No se parte de juicios de valor, en la toma de decisiones, sino de conveniencias revisables en un futuro más o menos inmediato, y esto repercute en beneficio mutuo. Las diferencias entre este modelo equitativo, democrático y simétrico entre las familias y los agentes educativos del entorno y el modelo experto expuesto se muestran en la tabla 6.1.

Tabla 6.1. Diferencias entre el modelo experto y el modelo partenaire

Actuaciones profesionales	
Modelo experto	**Modelo partenaire**
Sólo el profesional detiene el saber y las competencias	Los saberes de los pares y de los profesionales son complementarios (legitimidad e igualdad)
Relación vertical entre los saberes	Horizontalidad de los saberes
Sólo el profesional puede resolver los problemas de las persones	Reconocimiento recíproco de los saberes y competencias
Imposición de las decisiones tomadas unilateralmente	La relación apunta a la igualdad en la toma de decisiones
Provoca un sentimiento de incompetencia en las familias	Principio de aprendizaje en la reciprocidad
Se otorga un cierto poder a la hora que no hay sobrecarga afectiva y emocional	Acoger, reducir les tensiones, acompañar en la busca de respuestas, participar en la creación de redes sociales de ayuda.
La persona especialista ocupa un posicionamiento vertical	La persona especialista (profesorado, pediatría, psicología…) ocupa una posicionamiento horizontal y de ayuda a descubrir los recursos personales

Nota: Adaptación a partir de la propuesta de Bouchard (Comellas *et al.*, 2013).

Esta metodología participativa y dinámica, implica, por tanto, una actuación coordinada, y en un espacio temporal concreto. "La igualdad en la toma de decisiones y la mutua influencia son las características básicas que diferencian el partenariado de cualquier otra forma de relación" (Brinkerhoff, 1999, p. 59). Este modelo no es homogéneo ya que según sus objetivos puede haber una cierta variabilidad en las relaciones y en su ejecución, como se puede ver entre las principales variaciones que destacamos:

1. Partenariado de coordinación, para organizar las instituciones y evitar las duplicidades en pro de una gestión más eficiente.
2. Partenariado consultativo, donde se comparten ideas entre las instituciones participantes.
3. Partenariado de complementariedad: se da cuando hay unos objetivos comunes entre las personas participantes y un plan de acción compartido.
4. Partenariado crítico: en todas las situaciones, todas las personas participantes son imprescindibles para alcanzar el objetivo final y trabajar de manera conjunta para lograrlo.

El modelo partenaire crítico en las relaciones entre familias y comunidad

Ante la complejidad de las relaciones descritas, a menudo inoperantes, se propone el reto de modificar la dinámica, las actitudes personales y profesionales con un enfoque que ofrezca alternativas para dar respuesta educativa a los fenómenos que van apareciendo, donde siempre el grupo destinatario es la infancia y la adolescencia. Este enfoque se fundamenta en el modelo de *partenariado critico*, que enfatiza que todas las personas son imprescindibles, sea cual sea su formación, rol o lugar de decisión.

El nuevo enfoque no debe estar en un escenario encasillado en ninguna institución, con el fin de que las ideas, debates, análisis, criterios, orientaciones, propuestas y decisiones dejen de ser sectoriales y sea posible debatir en el seno de la comunidad que es donde conviven todos los sectores de la población y donde se desarrollan las acciones familiares y profesionales (Subirats, 2001).

El proyecto: Espacios de debate educativo (EDE)

El proyecto emerge del debate entre diferentes agentes educativos en el seno de la Diputación de Barcelona, Sección de educación: *www.diba.cat*. Pretende implicar a las familias, las instituciones educativas y los diferentes sectores, profesionales vinculados con la infancia y la adolescencia: salud, deporte, cultura, acciones sociales, tiempo libre, tejido asociativo. Se aplica en los municipios de la demarcación de Barcelona que lo solicitan, y es asumido por la sociedad civil del municipio con el liderazgo municipal favorecedor de la organización y de los recursos que implique su aplicación: convoca a todos los colectivos y de forma prioritaria a las familias, centros educativos, y ofrece un espacio físico para los encuentros, y las condiciones para realizarlos.

Para facilitar su desarrollo, la Diputación ofrece el apoyo profesional con una persona dinamizadora del proyecto para que, a lo largo de tres años, vaya acompañando al municipio con el objetivo de hacer emerger un grupo propio que pueda continuar el EDE sin el apoyo institucional.

Cada municipio establece la dinámica, de acuerdo con su idiosincrasia, pero se deben respetar unos acuerdos generales:

- Realizar encuentros mensuales con el grupo convocado.
- Enviar resúmenes de cada encuentro a todas las personas asistentes y a quienes, por diferentes razones, no han podido asistir.

- Tratar un tema anual para profundizar los diferentes pareceres, acciones y criterios de todas las personas.
- Elaborar al final de año un documento (poster, libro, DVD) que se distribuye a todas las familias empadronadas y profesionales del municipio.
- Procurar la difusión en el marco de los dispositivos propios de cada municipio: prensa local, periódicos locales, web de cada centro, asociación y del propio municipio.

Aunque el objetivo general es mejorar la Educación en el municipio a partir de las nuevas relaciones entre los agentes educativos, los objetivos específicos, deben garantizar los aspectos siguientes:

- Compartir información entre las familias y los agentes educativos para mejorar.
- La formación conjunta que guíe las acciones educativas.
- Debatir y favorecer la dinámica entre las personas adultas.
- Construir un conocimiento que guie las acciones en el municipio.

Compartir información y entre las familias y los agentes educativos para mejorar la formación conjunta que guíe las acciones educativas

El rol educativo de padre y madre se ha aprendido, durante siglos, por imitación de los mayores como modelo: los primeros cuidados del bebé, la manera de responder a sus requerimientos, las costumbres culturales de la sociedad, se aprendían en el seno de una familia donde se podrían reproducir los modelos vividos por la experiencia a través de diferentes generaciones (Bolívar, 2007); no cambiaban los modelos ni las prácticas educativas.

En la situación actual, con las múltiples maneras de responder a las situaciones cotidianas que se transmiten por los medios de

comunicación, por literatura especializada, por internet o por profesionales con diferentes enfoques la familia ha quedado indefensa, pues las prácticas o modelos familiares de antaño no tienen la credibilidad que tenían, y ello favorece que se busquen opiniones más amplias que las personales para adquirir seguridad y transmitirla a los hijos (Rivas, 1995).

Esta inseguridad genera demandas para mejorar la formación. A menudo surgen voces como: ¿"Quién nos enseña a ser padres?", "Hemos aprendido un oficio técnico profesional, pero ¿quién nos enseña a ser padre y madre cuando es una tarea mucho más compleja y permanente?", "Voy aprendiendo a ser padre o madre conjuntamente con mi hijo que está aprendiendo a ser hijo, ¿quién nos guía?", "Cuándo haya realizado el aprendizaje, a base de posibles fracasos, podré aplicarlo con otro hijo, pero muchas situaciones serán nuevas y tampoco sabré qué hacer". Curiosamente, estas preguntas y comentarios surgen de familias con diferentes niveles de formación y de prácticas profesionales; entre ellas, evidentemente, también están los colectivos que se dedican a la educación profesionalmente.

Se trata, pues, de plantear un modelo de comunicación y formación completo donde, de forma interactiva (Collis y Lacey, 1996), familias, personas profesionales y personas de la comunidad puedan debatir sobre los modelos, enfoques y favorecer la comprensión de las repercusiones, en el contexto y momento que se vive y, a la vez, disponer de recursos de reflexión para revisar las pautas y los criterios que serán la base del rol educativo de la familia y la escuela.

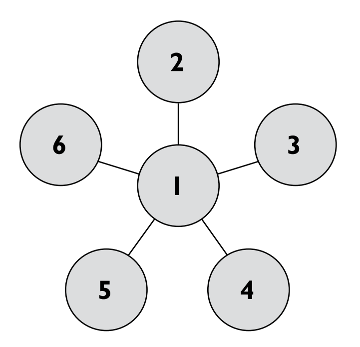
Para llevar a cabo este proyecto se convoca a todos los centros educativos, AMPA, profesionales relacionados con la infancia y tejido asociativo para explicar los objetivos la dinámica posible (Figura 6.1).

El debate y dinámica entre personas adultas

A partir clarificar los objetivos y la dinámica con todos los grupos de la comunidad, especialmente profesorado y familias, se concreta

Figura 6.1. Colectivos a los que va dirigido el proyecto

Dinámica de la participación: primera fase



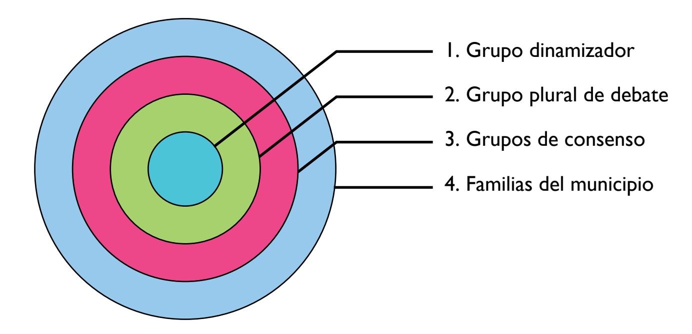
1. Planteamiento del proyecto
2. Implicación municipal
3. Centros educativos
4. Asociación de padres y madres
5. Profesionales de la salud
6. Profesionales vinculados con las familias (ocio, deporte, etc.)

Fuente: elaboración propia.

la constitución de cada grupo (Figura 6.2). Se trasmite que el fundamento del modelo está en favorecer la relación y comunicación entre todos los colectivos con una mirada simétrica y democrática, pues no se trata de conocimientos teóricos sino de los criterios educativos que las familias puedan tener en base a su conocimiento, experiencia y cultura.

Figura 6.2. Dinámica de participación en el proyecto

Dinámica y proceso que se propone y se sigue



Fuente: elaboración propia.

Inicialmente se concreta el grupo pequeño (círculo central de nivel 1), responsable de las cuestiones formales de convocatoria, contacto, publicidad y de referencia, formado básicamente por un responsable municipal, una o dos personas de las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA) y una persona administrativa. Este grupo es estable.

A partir de esta base organizativa se genera el grupo de debate (círculo central de nivel 2), con representación de todos los sectores: familias, pediatría, profesorado, trabajo social, educación no formal, etc. (20-30 personas). La visión de cada persona tiene una cierta representación de su colectivo, aunque no sea su portavoz directo (Figuras 6.3 y 6.4).

Figura 6.3. Grupos de debate



Fuente: archivos de la autora.

El encuentro es mensual. Los objetivos de este grupo son, inicialmente, proponer un tema anual de interés, ya sea partiendo de su experiencia personal, profesional o en los contactos con otras familias. A partir de esta propuesta el grupo inicia el debate, aporta información, se buscan y proponen diferentes formas de afrontar el análisis.

Figura 6.4. Grupos de debate



Fuente: archivos de la autora.

El tema se analiza en relación con las diferentes etapas educativas (0-18 años), con aportes de las experiencias de las familias, ideas de profesionales, informaciones obtenidas por diferentes medios como forma de aprendizaje entre iguales, lo que refuerza el debate y el consenso. No se trata, pues, de un fórum de formación técnica o profesional (conferencias) ni de acciones puntuales (charlas, reuniones) sino de promover grupos de debate para visualizar las competencias personales y educativas de todas las personas.

Cada persona aporta sus saberes personales, su experiencia vital y sus conocimientos profesionales, sea del campo educativo, laboral, técnico vinculado con la sociedad y, en muchos casos, con su rol familiar; ello permite compartir diferentes matices y genera un espacio de consenso mayor, pero no exige que las familias deban asumir de forma rígida o doctrinal lo que se plantea (Sánchez, 1991). De forma dinámica, participativa y equitativa se intercambian actitudes, controversias, experiencias y comportamientos, desde las diferentes posiciones.

Los intereses compartidos, las necesidades, según la edad y los individuos, la motivación y las propias experiencias inciden en el

clima del debate y propician que se eviten tensiones y se influya positivamente en las relaciones, los acuerdos y las decisiones a tomar. Este enfoque evita la distancia, fruto de la desconfianza entre unos y otros, y genera la colaboración (Comellas, 2009) y la idea de que la educación es un reto de la comunidad y, por tanto, se debate en la comunidad. Se proponen posibles acciones, se explican ejemplos de dificultades y de resoluciones y, por tanto, surgen ideas que pueden ser matizadas, compartidas o no.

La relación, al principio, no es fácil debido a las múltiples resistencias en todos los colectivos cuando se deben compartir situaciones cotidianas y vencer la inseguridad personal, especialmente en el grupo de familias. Una condición fundamental es generar el diálogo y el respeto a los posibles enfoques y actuaciones. Otro aspecto a considerar es la necesidad de implicar tantas familias como sea posible, con el fin de que puedan participar directamente en el grupo de debate o indirectamente en el grupo de consenso o en las relaciones con el centro educativo.

Las tensiones aparecen cuando hay grandes divergencias y puede surgir un sentimiento de pérdida o de cuestionamiento de las propias ideas, situación que será inevitable debido a las diferentes maneras de actuar y a la gran diversidad cultural. Este momento será clave para generar formas positivas de comunicación y donde la persona que dinamiza debe, sin asumir un rol directivo, apoyar, preguntar, dinamizar el diálogo y favorecer la dinámica.

Después de la sesión, cada persona transmite los acuerdos o puntos de vista debatidos a su colectivo: padres y madres; claustro de los centros…, (círculo de nivel 3, figura 6.3) y, en sesiones posteriores, se continúa el debate con la incorporación de nuevas ideas y aportes, a partir de este debate externo hasta llegar al consenso para plantear propuestas educativas sobre los temas tratados.

La conciencia de pertenecer a un grupo de debate, ser miembro activo, potencia la cooperación y favorece la conciencia de ser agente de cambio. Se genera igualmente la necesidad de participación (Bouchard, Talbot, Pelchat, y Boudreault, 1998).

El cambio no es sólo formal sino básicamente de actitud. Por ello la dinámica, a partir de la segunda fase, debe ser fundamentalmente participativa (ver Figura 6.3), pues cada persona puede introducir elementos nuevos que serán replanteados y considerados, actualizando tanto el debate como las posibles decisiones encaminadas a mejorar las competencias propias y a la adquisición de otras nuevas; ello refuerza los vínculos y el sentido de pertenencia a la comunidad (Paugman, 2009).

Este enfoque permite que cada familia pueda recuperar la confianza en sus propias competencias, en el rol que puede desempeñar en su hogar, a la vez que permite plantear situaciones cotidianas con la certeza de que no serán desprestigiadas ni juzgadas por los otros miembros del grupo. Se sugiere que las familias hablen del tema en el seno familiar con implicación de sus hijos y familia extensa, así como con el vecindario; este es también un aspecto realmente desafiante.

El profesorado por su parte puede llevar el debate a los equipos del centro; se sugiere que también pregunten e impliquen al alumnado. Así se ha logrado disponer, en tres municipios, de la opinión del alumnado y de las familias (389 encuestas entre 3 y 17 años sobre la autonomía en Montmeló (8 800 hab.), y 320 encuestas sobre el tiempo libre en St. Boi del Llobregat (83 100); ello permite saber su visión de lo que se les propone, y favorece el debate amplio en diferentes espacios del municipio (ver Anexo).

Se elabora un calendario y se reservan las fechas para todo el curso; ello favorece la participación. En los municipios donde hace años se lleva a cabo, ya está establecido el día de las reuniones (2º martes de mes) y las familias piden que no se modifique y así se evitan la inasistencia (Figura 6.5).

Finalmente se envían las conclusiones a la totalidad de las familias del municipio. Hay múltiples formas de divulgar la información: Teatro, TV, periódico, materiales para cada familia, web de los centros y del municipio, póster, etc., siempre con algún logo indicativo de la Red de Debate Educativo con y para las familias. Se incide

Figura 6.5. Modelo de participación de las familias y profesionales



Curs 2015-2016



Calendari de trobades de migdia (de 13 a 15 h)	
29 d'octubre	Escola Pau Vila
10 de novembre	Escola Pompeu Fabra
1 de desembre	Biblioteca Can Butjosa
19 de gener	Escola Vila Parietes
16 de febrer	Secció d'Institut La Sínia
15 de març	Centre d'Atenció Primària
12 d'abril	Escola Lluís Piquer
24 de maig	Escola Pompeu Fabra

Fuente: archivos de la autora.

así en el proceso de integración social más allá del centro educativo y se favorecen los valores positivos del vecindario.

La construcción del conocimiento

Con este debate en el marco del grupo, las personas se encuentran en una situación de igualdad, son capaces de reconocer su experiencia, y allí la formación profesional u otros factores culturales no generan exclusión porque se incluyen en el análisis, debate y reflexiones; así se van construyendo nuevos conocimientos, se llega a consensos, se favorece que todas las personas tengan un conocimiento más amplio para, finalmente, tomar sus propias decisiones, sea a nivel familiar o personal y profesional, de forma más consciente y comprendiendo mejor los valores, objetivos, actitudes y criterios educativos (Rivas, 1995).

Figura 6.6. Investigación-acción participativa



1. Detección de necesidades e intereses
2. Análisis de recursos y enfoques
3. Detección de dificultades y dudas
4. Puntos de vista y consenso
5. Elaboración documental y sugerencias

Fuente: elaboración propia.

Todos los miembros están en condiciones de hablar, participar y proponer ideas, experiencias, enfoques y decisiones sobre el tema de que se trate, pues los objetivos son comunes al grupo, y afecta a la infancia y adolescencia del municipio (Figura 6.6).

Para evidenciar que se participa en la construcción de nuevos conocimientos, se explícita que todos los participantes deben posicionarse frente a los puntos siguientes:

- *La toma de conciencia de los propios conocimientos* y la mejor manera de transmitirlos a los demás para hacerles partícipes.
- La aceptación de la *necesidad de una reflexión constante* sobre dichos conocimientos; valorar los argumentos de los demás y cuestionar la propia formación e incluso la propia práctica son aspectos básicos del proceso.
- *La valoración y contraste entre los puntos de vista e informaciones* propias, del grupo y de personas cuya profesión se centra en la pedagogía, la psicología y la pediatría.
- *La implicación ante los conflictos*, evitando la pasividad que comporta la espera de que, desde el exterior, alguien pueda dar soluciones a los retos educativos.

- *El desarrollo de habilidades* que permiten asumir el papel que corresponde a la persona adulta *(autoridad y afectividad)*, necesario para las bases reguladoras de las conductas.

Estos aspectos inciden en gran medida en las actitudes y repercuten en la dinámica en el grupo y en una mejor relación en el seno de la familia, entre las instituciones familiar y escolar, en la comunidad y en la convivencia del municipio. (Comellas y Lojo, 2015).

Como telón de fondo, antes de entrar en debatir temas concretos, habitualmente se genera la necesidad de hablar e identificar claramente el papel educativo de las personas adultas, partiendo de la coordinación entre quienes intervienen y buscar cómo se puede dar respuesta a las necesidades físicas, psicológicas, educativas. De esta forma se formulan las inquietudes:

- Necesidad del consenso entre todos los colectivos que tienen responsabilidad educativa en la familia y fuera de ella.
- Criterios comunes en los diferentes ámbitos para facilitar la comprensión de lo que se plantea y exige.
- Compartir responsabilidades y el consenso educativo entre las personas e instituciones.
- Compartir la responsabilidad educativa familia-escuela.
- Cambiar las formas de comunicarse.
- Necesidad de coordinación para orientar a los menores.
- La cooperación y el trabajo en equipo y la compartición de experiencias.
- Detectar futuras necesidades y prepararse.
- La confianza entre los adultos.

La temática que emerge es bastante común en todas las comunidades; por ello no se analizan en detalle cada una de ellas y sólo se presentan algunas ideas más frecuentes que no presentan un grado extremo de complejidad.

- El rol de las personas adultas: entre los criterios, el cumplimiento de normas y comprensión de los límites en las conductas para convivir.
- Los hábitos de autonomía como fuente de salud y responsabilidad y participación en el hogar.
- Las demandas adolecentes: consumo.
- Necesidad de regular y seleccionar el uso de la televisión. Las personas adultas a menudo la usan como canguro.
- Uso de recursos tecnológicos (Smartphone, juegos, Internet, TV).
- Las dificultades para asumir la autoridad.
- La sobreprotección como distorsión educativa: repercusiones, dependencia, inseguridad, autoimagen.

La difusión para todas las familias del municipio: materiales que emergen

Cuando se van acordando y consensuando las ideas marco del tema tratado, a partir del debate presencial y del que realizan las personas asistentes, se da forma atractiva al material con el fin de que todas las familias dispongan de él, así como los profesionales de deportes, salud, cultura, biblioteca, y los centros educativos. De esta manera el municipio asume el enfoque y se procura cohesionar los mensajes educativos; ello no priva a cada familia de tomar sus decisiones, discrepar o matizar los acuerdos tomados. Se procura con ello crear una cierta línea educativa en el municipio. Para difundir el material se aprovecha una actividad municipal: feria de entidades, fiesta mayor, festividad del municipio para favorecer que los asistentes, además de conocer el trabajo realizado, pueden realizar alguna actividad relacionada. Por ejemplo, en el municipio, Ametlla del Vallès (8 200 habitantes), donde el tema del debate era *La* a*limentación*, se hicieron talleres, concursos, con la participación de las familias, y los asistentes elaboraron platos y postres (Figuras 6.7 y 6.8).

Figuras 6.7 y 6.8. La alimentación. Ametlla del Vallès





Fuente: archivos de la autora.

En el caso del tema de *Tiempo Libre*, se realizaron actividades de cada una de las temáticas analizadas. Con el material creado se elaboró un documento que se envió a todas las familias (Figura 6.9).

Figura 6.9. El Tiempo Libre. L´Ametlla del Vallès



Fuente: archivos de la autora.

En Badia del Vallés (13.500 habitantes), con el tema *Sobre la autonomía*, los niños del municipio elaboraron dibujos (Figura 6.10).

Figura 6.10. Sobre la autonomía. Dibujo de niños

Fuente: archivos de la autora.

En Parets del Vallés (18 000 habitantes) se elaboró una colección de pequeños libros donde se recoge el debate de cada año. Las ilustraciones fueron realizadas por un grupo de adolescentes del municipio; se muestran en las figuras 6.11 y 6.12.

Figuras 6.11 y 6.12. Ilustraciones de adolescentes sobre los temas de los debates

Fuente: archivos de la autora.

En Cardedeu, municipio de 17800 habitantes, los niños realizaron dibujos con el tema: *Sobre la autonomía* (ver Figura 6.13). Los centros de secundaria realizaron grabaciones al alumnado de primaria donde exponían sus opiniones en relación al tema.

Figura 6.13. Sobre la autonomía. Dibujo de niños en Cardedeu.



Fuente: archivos de la autora.

Finalmente, algunos municipios han construido también una *Web grafía* para difundir los acuerdos y materiales en el propio municipio y para los demás que constituyen la *Red de Municipios.*

- Torelló: Población de 17 000 habitantes. 80 km de Barcelona. http://xarxadebateducatiutorello.com/
- Parets del Vallés: Población de 18.000 habitantes del área metropolitana a 10 km de Barcelona. http://www.parets.cat/per-temes/educacio/accions-educatives-amb-participacio-ciudadana/familia-i-municipi/xef/
- Begues: Población de 5 000 habitantes a 70 km de Barcelona. http://edebegues.blogspot.com.es/p/material-espai-debat.html
- Castelldefels. Población de 75 000 habitantes área metropolitana a 10 km de Barcelona. https://www.youtube.com/watch?v=NdBjB_NoPe8. web en proceso

Grupos participantes: 18 Municipios de la provincia de Barcelona

Los municipios participantes tienen características propias y una idiosincrasia particular, como corresponde a los diferentes grupos de población, determinada tanto por la edad media de la población, el lugar más o menos alejado del área metropolitana de Barcelona, así como por las actitudes y dinámica del municipio. En todos los casos la propuesta de desarrollar el proyecto se decide en los plenos del consistorio, donde están representados tanto los grupos políticos como las entidades y procesionales.

La población de los diferentes municipios participantes oscila entre 5 000 habitantes y 78 000 el mayor. Históricamente han participado 60 municipios de los que:

- Ocho mantienen el proyecto que se inició hace más de siete años, con un equipo propio, y donde se continúa el debate educativo liderando muchas de las acciones generales que se plantean en el municipio porque socialmente hay un reconocimiento de su rol. Hay implicación igualmente de los medios de comunicación locales y se cuenta con espacios radiofónicos y televisivos liderados por el municipio.
- Nueve municipios que están en su segundo año de implementación.
- Ocho que están iniciando el proceso.

Debate y conclusiones

El debate que se genera, en el marco del proyecto, incide no sólo en la adquisición de criterios educativos, un mayor conocimiento de las etapas y procesos evolutivos de la población de 0-18 años y propuestas psicoeducativas de intervención, sino que favorece un cambio de actitudes tanto a nivel individual como colectivo (profesional

o familiar); ello favorece cambios en sus relaciones, mejora la confianza mutua y la cohesión social. Además de estos cambios que pueden ser progresivos se valoran los siguientes aspectos que se dan de forma simultánea y se relacionan con los objetivos del proyecto:

1. Partenariado y participación

La pluralidad de discursos y enfoques educativos de la sociedad actual: representaciones relacionadas al rol parental, derechos y deberes de los menores, puntos de vista, interpretaciones del proceso de socialización, responsabilidades de cada institución y un largo etc. desorientan y derivan en una mayor demanda de "personas expertas" que pongan orden, aporten conocimiento especializado, den seguridad y favorezcan la interpretación. Esta demanda, si bien se hace para tener mayor seguridad para educar, fragiliza a nivel individual y especialmente a las familias que se sitúan en el marco de la "ignorancia" que buscan con más frecuencia el apoyo "experto".

Con este proyecto se pretende crear espacios favorecedores del diálogo entre colectivos: familia, centro educativo, especialistas, para debatir y analizar ideas para mejorar las relaciones y llegar, al menos, a una mayor aproximación sobre las posibles necesidades, acciones y decisiones educativas apropiadas, según la edad y los contextos. En estos espacios de debate se parte del reconocimiento del saber de cada persona, su capacidad de analizar las lecturas y enfoques sobre la sociedad y fortalecer el debate colectivo de "personas adultas". Es, pues, un cambio de modelo que considera a todas las personas como "partenaires" que pueden debatir, analizar, proponer, y decidir sobre la educación.

Este enfoque democrático favorece la recuperación de seguridad, la autoimagen y autoestima necesarias para educar a sus hijos/ alumnos/ y potencia la participación en debates y actuaciones, enriqueciendo los propios conocimientos con los puntos de vista de otras personas en los debates compartidos.

2. Dinámica centrada en el reconocimiento mutuo, empoderamiento, autoestima, autoconcepto,

La dinámica de los encuentros debe ser abierta, positiva y formalmente favorecedora de las relaciones. No deben haber segundas filas: el modelo "mesa redonda" o círculo es clave para trasmitir, visualmente, el reconocimiento equitativo de todas las personas.

En todos los casos se parte de ideas y enfoques aportados por cada persona, individualmente o como representante de un colectivo; se potencia así que, en todos los casos, se pueda valorar la diversidad cultural de las familias, intereses, necesidades u opiniones para construir, conjuntamente, formas de intervención educativas. Se trata de pensar en las necesidades de la población de 0 a 18 años y las ideas o criterios que se analicen puedan ser asumidos desde la libertad y flexibilidad propias de una sociedad plural.

El reconocimiento de la diversidad de familias favorece que, desde las miradas profesionales, no se vulneren sus derechos educativos, su capacidad de tomar decisiones sobre el cuidado y educación de los menores. Se trata no tan sólo de empoderarles sino sobre todo de no fragilizar el poder natural que tienen; ello, sin duda, repercute en la mejora de su imagen, autoestima y disminuye el sentimiento de culpa y la creencia y concepto de que "son malos padres o madres", ideas que sólo afectan su seguridad y quitan convicción a sus respuestas educativas.

3. Investigación-Acción Participativa; construcción de conocimiento

Dada la variedad de valoraciones por parte de los participantes, y su gran riqueza en cuanto a matices corespondiente al perfil personal y profesional, se explicita que cada uno de los aportes ha surgido de su capacidad y actitud investigadora, superando así la idea de la "opinión".

Si en el marco escolar se propone investigar desde la etapa de infantil, con mayor motivo se debe reconocer y fomentar esta actitud y metodología en un contexto adulto. Cuando se plantea la necesidad de argumentar los puntos de vista, observar, analizar y formular hipótesis se fortalece el propio conocimiento y la posibilidad de construir nuevos conocimientos de forma compartida, incluyendo ideas, análisis de contextos diferentes, incorporación de datos, ejemplos, casuísticas, variables, reflexiones y deducciones de cada persona compartiéndolas y ampliándolas con el debate colectivo.

4. Autonomía para la difusión y protagonismo

A lo largo de las sesiones se llega a conclusiones sobre el tema analizado (un tema por cada curso escolar) que incluye criterios elaborados conjuntamente y sugerencias de acción concretas. La satisfacción del grupo es evidente, al constatar que se puede llegar a conclusiones y formalizarlas para poder difundirlas. Esta valoración favorece que los asistentes y quienes conocen el proyecto se sientan protagonistas para difundirlo. Emergen, pues, nuevos espacios y debates que están liderados por quienes asisten: el profesorado en su claustro, las familias en su colectivo familiar o en encuentros con otras, el personal de deportes, salud, cultura, con sus referentes y personas con las que inciden; ello favorece la difusión y aplicación en contextos amplios, y llega a trascender el municipio donde se realiza. En muchos casos se ha llegado a programas de radio, prensa local, presentaciones en seminarios, congresos, jornadas y publicaciones.

5. Corresponsabilidad

Finalmente, a modo de conclusión, defendemos la necesidad de apoyar a todas las familias mediante un modelo de participación no excluyente, para visibilizar, conjuntamente, desde el respeto a todas

las personas que intervienen en la educación, su corresponsabilidad educativa en relación con el centro educativo y otros espacios adonde asisten sus hijos. No hay dimisión por parte de las familias, pero es preciso fomentar la responsabilidad compartida, no exigir lo que no les corresponde, apoyar sus acciones; ello es posible si se fomentan actitudes positivas, espacios de participación para mejorar las acciones y se fortalece a las familias en su rol básico de acompañar a los menores a lo largo del proceso evolutivo, en relación tanto con el proceso de desarrollo como con su socialización y aprendizaje cultural.

REFERENCIAS

Abric J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations sociales*. París: PUF

Abric J. C. (1999). *Psychologie de la communication : Théories et méthodes*. París: Collection Cursus. Armand Colin.

Barudy J., y Dantagan, M. (2005). *Los buenos tratos en la infancia*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2009) *Ética posmoderna*. Madrid: Ed. Siglo XXI.

Bolívar, A. (2007): *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

Bouchard, J. M.; Talbot, L.; Pelchat, D. y Boudreault, P. (1998): Partenariat entre les familles et les intervenants: qu'observe-t-on dans la pratique? En Fontaine, A. M. y Pourtois, J. P. (Eds.): *Regards sur l'éducation familiale*, 189-201. Bruxelles: De Boeck.

Brinkerhoff (1999). State-civil society networks for policy implementation in developing countries. *Review of Policy Research. 16* (1), 23-147.

Collis, M., y Lacey, P. (1996). *Interactives Approaches to teaching*. Londres: Fulton Publishers.

Comellas. M. J. (2007). *Escuela de padres.* Madrid. Planeta.

Comellas. M. J. (2007). Las relaciones con las familias en el seno de la comunidad. En Merino, A y Planas Jordi (Coord.), *La ciudad educa* (pp. 97-113). Barcelona: Ediciones del Sebal.

Comellas. M. J. (2009) *Educar en la comunidad y en la familia. Acompañando a las familias en el día a día*. Valencia: Nau Llibres.

Comellas. M. J. (Coord.) (2013). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona. Octaedro.

Comellas. M. J. (2001). *Los hábitos de autonomía. Proceso de adquisición. Hitos evolutivos y metodología*. Barcelona: Planeta.

Comellas.M.J. y Lojo,M. (2015) Un enfoque educativo para prevenir la violencia en la escuela. Barcelona. Octaedro.

De Singly, F. (2000). La place de l'enfant dans la famille contemporaine. En *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).* Nueva York: NU. 2014.

Herder, O. C. (2002). *Enfants-roi plus jamais ça*. Paris: Albin Michel. Un

Lefevre, A. (2000). De quelques fonctions paradoxales au sein de la relation parents-enfants. En J. P. Pourtois, y H. Desmet (Eds), *Le parent éducateur* (pp. 31-51). París: PUF.

Meirieu, P. (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona: Graó.

Morin, E. (1969). *La rumeur d' Orléans*. París: Seuil.

Nardone, G., Giannotti, E., y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia*. Barcelona: Herder.

Paugman, S (2009) *Le lien social*. París: PUF.

Perrenoud P. (2002) *Quelles conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants*. Université de Genève.

Philipps, A. (2001). *Decir «NO»*. Barcelona: Plaza y Janes.

Pourtois, J. P. y H. Desmet (Eds.), *Le parent éducateur* (pp. 67-82). Paris: PUF.

Pourtois, J. P., Desmet, H., y Nimal, P. (2000). L'éducation familiale à l'èpreuve de la nouvelle civilisation. En J. P. Pourtois, y H. Desmet (Eds.), *Le parent éducateur* (pp. 13-29). Paris: PUF.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2014). Nueva York: NU.

Rivas, M. (1995) La participación social y las redes sociales de los inmigrantes en España: Análisis desde una perspectiva psicosocial comunitaria. *Cuaderno de relaciones laborales,* 6, 163-181. Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense.

Sánchez, A. (1991): *Psicología Comunitaria,* Barcelona, PPU. Subirats, J. (2001): Educación: responsabilidad social e identidad comunitaria. En: C. Gómez-Granell y I. Vila (Coord.): *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.

CAPÍTULO 7

FAMILIA Y MAGISTERIO: RELACIONES RECÍPROCAS DURANTE EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL DE MORELOS EN 2008. UN ESTUDIO DE CASO

*Martha Patricia Borjas García**

El presente artículo forma parte de una investigación mucho más amplia que se llevó a cabo de 2008 a 2010, auspiciada con una beca de la Administración Federal de Servicios Educativos del D.F. (AFSEDF) como parte del apoyo institucional a maestros de escuelas públicas en servicio para culminar una tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Nacional UPN-Ajusco. En dicha investigación, que busca profundizar en las estrategias de poder y la resistencia que el magisterio mexica-no pone en juego al incursionar en la arena política, encontramos valiosos aportes sobre la relación que establecen los maestros con los padres de familia: éstos últimos, podemos afirmar ahora, son un elemento de poder valioso e indispensable con que cuenta el magisterio a nivel nacional.

La relación recíproca entre la familia y los maestros es un vínculo fincado en la cotidianeidad, la confianza, el respeto y el aprecio

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México.
Correo de contacto: *patyborjasdeluna@hotmail.com*

que le tienen a "su" maestro; caracterizamos ese respeto como "capital social del magisterio". Mucho se habla sobre el vínculo entre docente y familia con el objetivo de alcanzar un mejor aprendizaje para los alumnos; sin embargo, como se pudo constatar en Morelos, este vínculo se puede enfocar no solamente en el terreno pedagógico, sino también en aspectos más sociales y políticos como lo muestra la decisiva participación política de los padres de familia morelenses en apoyo al Movimiento Magisterial de Bases de Morelos (MMBM).

Consideramos dicho vínculo como un pilar valiosísimo, como soporte de dicho movimiento social que se vivió en Morelos de agosto a noviembre de 2008 cuando maestros, padres de familia y grupos sociales aliados se posicionaron como actores destacados en la arena política del país, negándose a ser agentes pasivos ante el cambio laboral, social, económico y político que traía consigo la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), no solamente para los docentes, como trabajadores educativos, sino también para la educación en general y para las familias que envían a sus hijos a las escuelas públicas del Estado.

ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL MMBM

La transición del Estado benefactor al Estado neoliberal con la imposición de reformas estructurales, modificó las leyes, la economía popular, y las relaciones laborales, que, asimismo, introdujeron nuevas regulaciones en la educación, generaron un profundo malestar social y provocaron que núcleos sociales de organizaciones populares, de colonos, trabajadores, profesionistas, estudiantes, profesores, etc., se organicen identitariamente en grupos para emprender acciones colectivas, expresen de este modo, su cuestionamiento y repudio contra determinadas acciones y decisiones de un sistema político autoritario y despótico, y constituyan para ello, lo que podemos denominar un movimiento social.

Se podría decir que el MMBM fue una organización de masas surgida de la necesidad de responder con estrategias de resistencia y poder ante la imposición de los poderes hegemónicos del Gobierno Federal, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la clase empresarial y organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI).

Frente a la pretensión de los grupos hegemónicos de imponer nuevos ordenamientos laborales al trabajo en general, pero específicamente al docente y someterlos a un esquema de renta productiva y flexibilización laboral propia del nuevo orden laboral neoliberal, surgió la resistencia y la rebeldía magisterial en Morelos, organizada en torno al MMBM. La fuerza de cohesión que construye el magisterio morelense en contra de la ACE, permitió desplegar entre agosto y noviembre de 2008 un muy fuerte y casi total paro de labores en el estado, donde la participación de los padres de familia fue pieza clave en el sostenimiento de dicha acción de lucha por tanto tiempo.

Encuadre Teórico-Metodológico

Para efectos metodológicos la investigadora se trasladó al campo de estudio y vivió durante un año y ocho meses en las localidades de Jojutla y Tlaquiltenango, Morelos, donde se inició el movimiento y donde vivían los líderes más destacados; eso ayudó también a que pudiera estar presente en diversas reuniones, marchas, plenos sindicales, asambleas de organización, y detectar más fácilmente a los sujetos participantes claves durante el movimiento de 2008 en Morelos.

Lo anterior fue fundamental para realizar entrevistas a profundidad tanto a mentores que fueron líderes destacados como maestros de base que apoyaron fuertemente al movimiento y que nos reseñan de manera puntual el apoyo decidido y las razones de fondo

por las que los Padres de Familia (PDF), como red social interna en Morelos y capital social del magisterio, apoyaron a los mentores.

Así, podemos decir junto con Tarrow (2009) que los movimientos sociales, como el que ahora nos ocupa, son aquellas secuencias de acción política basadas en redes sociales internas y marcos de acción colectiva, que desarrollan la capacidad para mantener desafíos frente a oponentes poderosos; es decir, las acciones colectivas pueden adoptar diversas formas de expresión. Pero la noción de movimiento social sólo es útil si permite poner en evidencia:

> "… la existencia de un tipo muy específico de acción colectiva, aquel por el cual una categoría social, siempre particular, pone en cuestión una forma de dominación social, a la vez particular y general e invoca contra ella valores, orientaciones generales de la sociedad que comparte con su adversario para privarlo de tal modo de legitimidad (Touraine, 2010, p. 100).

Las acciones colectivas, son la principal táctica de los movimientos sociales y con frecuencia, también son el único recurso frente a las acciones autoritarias de los gobiernos; sin embargo, esto no quiere decir que los movimientos sociales se reduzcan a la protesta, también constituyen organizaciones, expresan ideologías y asumen posicionamientos frente al poder establecido; como ejemplos de organizaciones podemos citar a la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), el Movimiento de los Pueblos de Guerrero (MPG), la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y al Movimiento Magisterial de Bases (MMBM), entre otros.

Entre los mecanismos que oponen los grupos de poder para impedir, neutralizar, desarticular o aplastar las acciones colectivas a que da lugar la protesta social mediante un movimiento social, se establecen leyes punitivas, se criminaliza la protesta, y se estudia el comportamiento colectivo y el comportamiento de masas, la psicología de las multitudes, y la psicología de las masas, para allegarse sustentos legales y teóricos para desmantelar o desalentar a los movimientos sociales.

Lorenzo (2001) señala que la interpretación actual del conflicto social se debe a las ciencias políticas, la sociología, la psicología y la antropología, quienes consideran que:

- No sólo son conflictos sociales aquéllos que tienen objetivos socioeconómicos, políticos e ideológicos, sino también los que se desarrollan en la esfera de las relaciones privadas, por ejemplo: los *fenómenos contraculturales,* los *conflictos generacionales,* las *bandas urbanas,* entre otros.
- El conflicto no sólo propicia el cambio, también sirve como regulador y favorecedor del orden establecido: *las funciones del conflicto.*
- No sólo se ha de tener en cuenta factores económicos, sociales, políticos e ideológicos, también son relevantes los psicológicos y los culturales.
- El conflicto no sólo está imbricado en los grandes procesos de cambio social, sino que posee entidad suficiente como para ser estudiado de una forma autónoma, como cualquier otro fenómeno social, político o cultural más, conceptualizando su dinámica interna de un modo puramente teórico.
- No sólo son conflictos las movilizaciones que se vuelven actos violentos y multitudinarios, sino también cualquier forma de resistencia pasiva, oposición política entre otros.

Entonces, enmarcamos teóricamente al MMBM como un movimiento social compuesto por acciones, objetivos, aliados y adversarios; estos adversarios, dentro de ciertas relaciones de poder se fueron analizando a partir de la teoría de Michel Foucault en su estudio de "Microfísica del poder" (1979) y otros textos relacionados. Para el MMBM, su objetivo primordial era la cancelación de la ACE, la defensa de la educación pública amenazada por el avance neoliberal dentro de las reformas educativas impuestas por el Estado y la defensa de los derechos de los maestros como trabajadores del Estado enfocado al empleo digno, permanencia, seguridad en

el empleo, salario justo, etc. Metodológicamente se utilizaron entrevistas a profundidad tanto a líderes destacados del movimiento como a los grupos sociales que apoyaron al mismo.

ANÁLISIS DEL MMBM

Para efectos de este artículo nos centraremos teóricamente en las categorías de análisis de Touraine (1990); éstas son constructos que se obtienen analizando la información obtenida a partir del estudio de caso de un movimiento social específico como el que ahora nos ocupa, y ayudan a la mejor comprensión del mismo; además, son guías o ejes que señalan las partes más vitales en la investigación de un movimiento social. Dividimos estas categorías de análisis en: identidad, oposición y totalidad.

Principio de identidad:

- Identidad del docente como actor social y agente legítimo de cambio, entendido como un elemento valioso de cohesión individual y colectivo del movimiento, que le da fuerza y explica el surgimiento y auge durante su desarrollo, es el "yo maestro" a nivel individual y el "nosotros, magisterio, colectivo" que ayuda a la integración de un grupo sólido que deviene en movimiento social capaz de llevar a cabo estrategias de poder y resistencia como formas de lucha contra la nueva orientación educativa que busca imprimirle el Estado a su trabajo.
- Identidad y unión como grupo, a partir del cual pudieron articular diversas estrategias para vincular a otros aliados sociales a su lucha. Dichas estrategias tuvieron el fuerte apoyo de grupos sociales y los mismos padres de familia, como principales aliados, quienes tuvieron un papel muy destacado en el

apoyo a las acciones de protesta emprendidas por los maestros en rechazo a la imposición de la ACE.

Principio de oposición. Percepción de una injusticia sufrida y acciones para revertir esa situación, así como el reconocimiento de sus adversarios y del campo de lucha:

- Ante la percepción de la injusticia y búsqueda del equilibrio, los docentes morelenses viven la ACE como un ataque frontal a sus derechos laborales y lo ven como una injusticia factible de ser revocada.
- Identificación de sus adversarios: el reconocimiento de los docentes morelenses acerca de sus opositores (sus adversarios en la lucha) y del campo de lucha (la educación pública, laica y gratuita para México): el Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM) y sus dispositivos de control desde el departamento jurídico del Instituto; la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel estatal; el gobierno federal en sus tres niveles (municipal, estatal y federal); la Sección 19 sindical institucional; los partidos políticos… todos unidos y sincronizados como un mecanismo de reloj, enfocados a eliminar, disminuir y/o acabar con el movimiento magisterial de ese momento.
- Un lugar de lucha determinado, su espacio de confrontación tanto en las escuelas públicas como centro neurálgico del poder y que devino en la toma de las mismas y en la principal estrategia de resistencia simbolizada en el paro de labores.

Principio de totalidad. Análisis, recursos y estrategias con que cuenta el MMBM para cuestionar y revertir la implantación de la ACE.

- Potencial de movilización y fuerza que pudo generar el movimiento en Morelos.

- Nivel de análisis teórico al que accedieron los miembros del MMBM sobre las afectaciones laborales que proponía la ACE.
- Reconocimiento de su fuerza como grupo.
- Estrategias de poder y resistencia que se generaron durante el desarrollo del conflicto magisterial en Morelos.

A continuación comentaremos algunos fragmentos de las entrevistas a profundidad realizadas a personas que tuvieron un papel muy destacado dentro del MMBM como líderes magisteriales, funcionarios políticos del estado, líderes de asociaciones civiles, sociales y populares que apoyaron al magisterio, padres de familia, maestros participantes destacados, etc., que nos arrojan luz sobre las afectaciones laborales, sociales y políticas que traía consigo la ACE y el papel clave que jugaron los padres de familia para sostener el movimiento; las letras en paréntesis corresponde a las claves asignadas a los sujetos entrevistados.

Para empezar, los vieron claramente las afectaciones laborales que se estaba queriendo imponer a partir de la ACE mediante un examen que encuadraba muy bien dentro de la lógica neoliberal como bien nos lo explica IN, líder magisterial de Cuautla:

> "…vas a terminar siendo parte de la oferta y la demanda laboral… precisamente nosotros los de base somos los culpables del desempleo; fíjate, fíjate el desmadre… ¡nosotros!, ¿por qué? Pues porque eres un empleo a veces hasta en pésima calidad que va a estar por 30 o más años devengándose por una persona incompetente que porque no está sujeta a la competencia no le preocupa su desempeño profesional, entonces, para que tú te esfuerces…¡a la competencia!... a eso le llaman la movilidad laboral… va a haber movilidad laboral, tú puedes tener trabajo un año, dos años y quedarte sin trabajo 3, 4, 5 años… ¿por qué? porque de esa manera se está desahogando la válvula del desempleo que el mismo esquema neoliberal promueve"(IN).

Desde el ámbito de la pertenencia a un grupo social, en el MMBM se movieron con un esquema de "nosotros" frente a "ellos ", esto

es reforzado desde la educación normal que promueve un modelo cultural de "ser maestro"; por ello se ha ido promoviendo una fuerte identidad, gracias a la cual los docentes, aún sin conocerse, se reconocen como parte de un grupo; pero además, el reconocerse como colegas de profesión también refuerza estos lazos; y, abonando más en la cuestión, aunque la persona esté en puestos laborales diferentes, se sigue asumiendo como maestro y conserva su pertenencia a ese grupo:

> "Yo te puedo hablar, específicamente aquí de Yecapixtla, la compañera (funcionario público) era profesora, ella nos dio un apoyo totalmente decidido" (IN).
>
> "…estaba el compañero Orihuela, yo ahí también te puedo decir que hubo apoyo hay una identidad de lucha porque a ellos les tocó en los 80 y ahora él está como munícipe" (IN).

Siendo un estado con fuertes lazos comunitarios entre sus miembros desde la familia y la vida local de los pueblos, Morelos fortalece más estos lazos que, como veremos más adelante, tuvieron un peso importantísimo en la fuerza y permanencia del MMBM; para los maestros, el MMBM era el instrumento de lucha para hacer "escuchar su voz" como nos comentaba LL, quien nos refiere lo cerrado que resultaba el acceso a un mejor puesto escalafonario, y el control tan férreo que tenían el CEN del SNTE y la Sección 19 en la expectativa de una mejora laboral para los maestros; de ya no querer ser víctimas de la corrupción en la venta de plazas, de tener derecho real a ascender laboralmente y poder ejercer sus derechos sin ser pariente o amigo de algún funcionario educativo o sindical:

> Los derechos que tú puedas tener, los esfuerzos que tú puedas hacer, los esfuerzos que haces preparándote si tú no perteneces al gremio del sindicato, a la gente más cercana… tú no puedas acceder a una mejor plaza o a tener un mejor salario (LL).

Pero, además, la fuerza que les daba la unión detonó que se tuviera la percepción de que siendo tantos, casi el 90%, como comentaba un entrevistado (AG) era "…imposible que no les hicieran caso". Así, apoyados en esta sensación de fuerza promovida por los lazos familiares y locales, el apoyo de las asociaciones campesinas y políticas, la participación de casi la totalidad de los maestros de educación básica y el apoyo de la sociedad, se tenía confianza de que iban a ganar; las movilizaciones fueron muchas y con gran participación, con muchos aliados y ciertos personajes políticos e intelectuales de su parte, así que sentían el triunfo garantizado para cancelar la ACE.

Una de nuestras entrevistadas (AG), refiere al respecto que sabían que les asistía la razón en un ejercicio de desarticulación del discurso de verdad oficial, ante la resistencia feroz y la indignación que mostró el MMBM cuando la Secretaria de Educación Pública, licenciada Josefina Vázquez Mota, dijo públicamente, el 25 de septiembre que: "…la ACE no estaba a negociación":

> …nunca nos hicieron titubear… al contrario, nos indignaban tanto… era tal el auge que se dio de este movimiento que no nos permitíamos darnos ese lujo de intimidarnos ¿no? nadie, nadie, nadie se lo juro que estaba dispuesto a abandonar la lucha o el movimiento, entre más nos amenazaban… nos mandaban granaderos crecía más nuestra indignación y a mí me quedó como una lección… me quedó muy grabado… lo comentábamos y en alguna ocasión yo lo llegué a comentar de que entre más nos golpeaban a nosotros nos quedaba más claro que teníamos la razón, porque era una manera de acallarnos, acallarnos y de imponernos lo que ellos pretendían pero de una manera así, brutal, a garrote (AG).

Un sentimiento de que la victoria estaba muy cerca los hacía mantenerse firme en la resistencia, como bien lo reseña un documento que generó el movimiento desde su comisión de prensa y propaganda:

> …resultaría un grave error abandonar esta causa. Hoy, como nunca, podemos negociar a un alto nivel e inmejorables condiciones con el gobierno,

reivindicándonos ante los pueblos de Morelos, la sociedad, nuestros alumnos, con México" … "Regresar en estos momentos a las escuelas significaría entregarnos a la **represión administrativa** (actas administrativas y sanciones laborales) y la **represión política** (sometimiento ante las autoridades) que también están organizadas por la A.C.E. (Boletín Informativo del MMBM. No. 2. ¿Cómo va nuestro movimiento? 12 de octubre de 2008. Las letras en negrillas del original).

Con esta misma sensación de realizar acciones encaminadas a conseguir la victoria, la siguiente era más contundente que la anterior, iba con la finalidad de que su voz se escuchara, de que por fin cancelaran la ACE y que el momento crucial para lograr ese objetivo era ese momento:

En el quinto día de paro, unos 20 mil maestros de Morelos efectuaron una manifestación multitudinaria en Cuernavaca, en rechazo a la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada hace una semana por el gobernador Marco Adame Castillo y Elba Esther Gordillo (*La Jornada*, 23 de agosto de 2008. "Marchan 20 mil maestros contra la alianza educativa en Morelos").

Centenas de maestros de Morelos protestaron ayer frente a la Secretaría de Gobernación, en rechazo a la Alianza por la Calidad de la Educación (*La Jornada*, 26 de agosto de 2008).

Advirtieron que los 22 mil docentes que tienen cerradas casi todas las tres mil escuelas en la entidad no levantarán el paro hasta que se cancele ese pacto en Morelos (*La Jornada*, 27 de agosto del 2008. "Repudio, consenso que logró Gordillo: Maestros").

"…aproximadamente 400 profesores ocuparon ayer durante tres horas las casetas de peaje de las autopistas de Morelos en demanda de que se cancele la ACE" (*La Jornada*, 29 de agosto de 2008. "Toman maestros casetas de las principales carreteras morelenses").

Como bien nos lo comenta ER, esta sensación de oportunidad política y victoria inevitable los mantuvo en la resistencia, además de otros factores más, por tanto tiempo:

> La resistencia se dio más en la necesidad de ver cancelada la alianza; de aguantar lo más que se pudiera; la idea que teníamos siempre era que las siguientes acciones que tuviéramos iban a ser cada vez más fuertes o cada vez más contundentes que no iban a tener de otra que echar para atrás esto (ER).

La gran fuerza del movimiento, desde el principio, hizo crecer la confianza entre sus integrantes de que eran tantos que necesariamente les iban a hacer caso, eran el 90% de maestros movilizados, las autoridades no podían hacer como que no los veían, las acciones se multiplicaron, había muchos maestros, grupos sociales y familias dispuestas a marchar, tomar casetas, bloquear carreteras, cerrar escuelas, etc., todo lo que fuese necesario con tal de cancelar la ACE.

> "Desde el pasado lunes, al menos 12 profesores de la sección 19 de Morelos iniciaron una huelga de hambre, ante la nula respuesta de autoridades federales y estatales para cancelar la aplicación de la Alianza por la Calidad de la Educación" (*La Jornada*, 17 de septiembre de 2008. "Profesores morelenses inician huelga de hambre contra alianza educativa").
>
> "Yo siento que estos son los elementos que permiten que el movimiento se masifique y emerja con la magnitud que ustedes se dieron cuenta. Prácticamente al tercer día, estamos hablando de un 80% del magisterio ya movilizado que para la siguiente semana a criterio de algunos se va al 100% pero no, yo considero que fue un 90 % porque hubo aproximadamente un 10% que no participó" (IN).

ER relaciona tanto la confianza y resistencia del movimiento con el gran aliento que brindó al magisterio el que los padres de familia (PDF) los apoyaran; comentaremos más adelante este aspecto que llamamos capital social con que cuenta el magisterio en Morelos fue un elemento clave en la fuerza y contundencia de su movimiento.

> "Fue más la condición de conseguir el objetivo" Venimos por esto y no nos vamos sin eso" fue más bien la resistencia de cada quien y nos vimos fortalecidos por la ayuda de los padres que nos llevaban de comer" (ER).

> "Nosotros los maestros tenemos que sembrar la semillita de la conciencia para que se decidan ya a protestar y no permitan una injusticia más por parte del gobierno opresor… hoy más que nunca estamos decididos y convencidos que con la unidad, esta lucha la habremos de ganar". (Manifiesto a Padres de Familia (PDF), 22 de agosto de 2008).

A continuación, se explicará qué se entiende por el concepto de capital social y cómo apoyó este bien la lucha del magisterio en el estado de Morelos.

El capital social de los maestros en Morelos

Los padres de familia y los alumnos con quienes cotidianamente trabajan los maestros son un grupo importante y decisivo que apoya al magisterio; este apoyo toma forma como *capital social* del grupo docente, en el cual consideramos se basa uno de los elementos más sólidos e importantes del poder del magisterio morelense; esta creación y utilización del capital social fue posible y se ha ido acumulando durante mucho tiempo, como resultado del aprecio que los habitantes de Morelos todavía le otorgan al maestro.

Por eso, la fuerte campaña de desprestigio que el Estado ha impulsado contra los maestros describiéndolos como "*flojos, temerosos de un examen, incompetentes y/o conflictivos*" se enfoca a minimizar y/o degradar esa imagen culturalmente construida del maestro como líder comunitario y agente político legítimo de cambio para quitarles credibilidad ante la sociedad para que, ante los numerosos conflictos sociales que se pueden pronosticar ya a raíz de las actuales reformas impuestas y la venta del petróleo y otros bienes de la Nación, no haya grupos sólidos y fuertes que pudieran oponérseles. Esta imagen del maestro como líder social se conserva todavía con mucha más fuerza en los estados donde hay una relación más comunitaria como es el caso de los estados con alto número de localidades rurales y campesinas y estados con fuerte tradición de lucha

como Morelos, cuna del zapatismo; y que fueron muy importantes para legitimar el MMBM frente a la sociedad morelense y nacional.

En Morelos, ser maestro continúa siendo, para la sociedad morelense sobre todo en las zonas rurales, sinónimo de prestigio, fuerza, liderazgo comunitario y moral; de ahí su prestigio, su capital social.

Así, algunos teóricos han conceptualizado el término *capital social,* que en lo general es muy parecido, pero con ciertos matices diferentes. Por ejemplo, Bourdieu (2002) señala que el capital social es "El agregado de los recursos reales o potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo" (p. 35), mientras que Coleman (1990) lo define como: "Los recursos socioestructurales que constituyen un activo de capital para el individuo y facilitan ciertas acciones de individuos que están adentro de esa estructura" (p. 78).

Bourdieu (2002) señala que, al igual que otras formas de capital, éste posibilita el logro de ciertos fines que no serían alcanzables en su ausencia. Otro autor que también aporta al concepto que nos ocupa es Putnam (1993), quien define el capital social como: "…los aspectos de las organizaciones sociales, tales como las redes, normas y la confianza, que facilitan la acción y la cooperación para beneficio mutuo" (p. 47).

Además, conviene enfatizar que el capital social existe en todo grupo humano, y por supuesto en el grupo magisterial también; sin embargo, debemos tomar en cuenta la historia política y la cultura de dicho grupo humano para entender en su real dimensión el carácter de este capital social, que en el caso de Morelos, dada su historia de luchas populares como la de Emiliano Zapata y Rubén Jaramillo, los determina mayormente.

> …los maestros, como quiera que sea, tienen cierto arraigo, cierto respeto y reconocimiento, insisto, no todos pero hay una buena parte de maestros que han estado en esta región (Cuautla), además por el *humus* cultural que se tiene en esta región que se va heredando, son tierras

zapatistas, tierras jaramillistas que no tienen una resolución en cuanto a las demandas históricas… entonces, al darse este movimiento no era tan lejano que el Consejo de Pueblos convocara a que todos los movimientos sociales se junten, se hablaba de los pueblos… surge el movimiento magisterial que está ligado con las comunidades, sobre todo la parte de los pueblos que están ligados a los pueblos porque en la ciudad es otra cosa tan distinta (MR).

En toda esta parte algo que nos ha ayudado mucho es que en Morelos es uno de los pocos estados donde tenemos muy arraigado el zapatismo… en Morelos… no vemos por ejemplo allá en Michoacán a un José Ma. Morelos como aquí a Zapata… a lo mejor aquí (en el país) en un nivel un tanto importante está Francisco Villa allá en el Norte, pero nos parece así revisando en las comunidades, en los maestros tenemos muy arraigado aquí el zapatismo como que eso nos ha ayudado, nos ha ayudado mucho para que en Morelos no se extinga finalmente el movimiento…” (TU).

James Coleman teorizó sobre la idea de que el capital social, a diferencia del capital humano y el físico, consiste en recursos insertos en la estructura de las relaciones sociales; estas relaciones sociales a su vez promoverían la confianza, la cooperación y la reciprocidad entre sus miembros. Es así como define al capital social no sólo como recurso sino también como función.

El capital social se define por su función. No es una sola entidad, sino una variedad de distintas entidades que tienen dos características en común: todas consisten de algún aspecto de una estructura social y facilitan ciertas acciones de los individuos que están dentro de la estructura. (Coleman, 1990, p. 302).

Consideramos que este capital social se centra mayormente en dos aspectos, que fueron sumamente vitales para el movimiento magisterial como elementos de fuerza ante los embates ideológicos encarnados en los mensajes mediáticos de todo tipo, que se dirigieron centralmente a la sociedad para ponerla en contra de los maestros:

1. La confianza y reciprocidad que los padres de familia dieron a sus maestros.
2. La cooperación que los diferentes grupos sociales les demostraron al magisterio morelense.

Dicho capital social, aunque ya existía desde tiempo atrás, de forma culturalmente aceptada, fue un recurso que tuvieron en las luchas de resistencia contra la ACE y que como Coleman (1990) nos comenta, a partir de las relaciones sociales, el capital social es un subproducto, como se evidencia dicho capital: "El resultado es que la mayoría de las formas de capital social se crean o se destruyen como un subproducto de otras actividades" (p. 317).

Esto se hizo evidente en las marchas a las cuales los padres de familia fueron apoyando al magisterio:

> En respuesta al comité de la sección 19 del SNTE…que ha minimizado el movimiento, miles de profesores y padres de familia se dieron cita desde temprano… en la capital morelense (*La Jornada*, 23 de agosto de 2008. "Marchan 20 mil maestros contra la alianza educativa en Morelos").
>
> …indiscutiblemente padres de familia fueron la base del movimiento, algo que comentaban nuestros compañeros de otros estados es que cómo era posible que se pudo haber suspendido el inicio de cursos y no tuvimos en contra a los padres de familia, esto es algo muy importante para nosotros; el que no iniciamos el curso y le dijimos a los padres: "saben qué?...no vamos a iniciar el grupo" y los padres nos dijeron: "Los apoyamos", entonces yo creo que el aliado principal del movimiento fueron los padres de familia… (MR).
>
> "Cuando llegamos a Tres Marías, los niños aventándonos manzanas, granadas que cortaban de los árboles, peras… mucha gente, mucha gente del pueblo se unió a la lucha, fueron cosas que nosotros estuvimos haciendo y eso era lo que nos daba fuerza" (CR).
>
> ¿Aliados? Pues un sector de los PDF…no tanto por a lo mejor no entender bien las implicaciones a pesar de que se les citaba a foros para

> explicarles cuales eran las afectaciones a la educación pública…creo que tuvo más que ver con el afecto y la confianza que ya le tenían los PDF a determinados compañeros, o sea, sabían de su trayectoria, de su trabajo, entonces al momento en que se les dice "Oigan, hay un problema" ellos confían y nos apoyan… (ER).

Lo anterior fue motivo para que el licenciado Rodríguez Olvera, secretario de la Sección 19, expresara lo siguiente sobre el apoyo de los padres de familia al movimiento:

> …lamentó que algunos padres de familia se hayan sumado a las manifestaciones y advirtió sobre riesgos de enfrentamiento entre paristas y maestros que continúan dando clases (*La Jornada*, 23 de agosto de 2008. "Marchan 20 mil maestros contra la Alianza Educativa en Morelos").

Aunque hubo padres de familia que apoyaron decididamente al movimiento, también hubo intentos del gobierno estatal y del sindicato local de utilizar a estos aliados en contra de los maestros:

> La Asociación Estatal de Padres de Familia (AEPAF) de Morelos presentó una queja ante la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH) por el paro de labores que mantienen desde el pasado lunes los profesores adscritos a la sección 19 del SNTE (*La Jornada*, 20 de agosto de 2008. "Amenazan padres de familia con denunciar a maestros de Morelos").

Sin embargo, las acciones de apoyo fueron las más notorias por parte de los padres de familia al magisterio morelense:

> En Cuautla, unos 80 padres de familia se manifestaron en el palacio municipal solicitando al alcalde, Sergio Valdespín Pérez, que funja como mediador…En Tlaquiltenango, aproximadamente 60 personas entre profesores, padres de familia y alumnos marcharon desde la secundaria Otilio Montaño hasta la entrada de Jojutla" (*La Jornada*, 23 de agosto de 2008. "Marchan 20 mil maestros contra la Alianza Educativa en Morelos").

> Más de mil agentes de la Policía Federal Preventiva (PFP) y estatales desalojaron violentamente a padres de familia integrantes de la Unión de Pueblos de la Zona Oriente, que desde el lunes bloqueaban la carretera federal Cuautla-Puebla, en las inmediaciones de la comunidad de Amayuca, en demanda de que las autoridades resuelvan el conflicto magisterial en la entidad" (*La Jornada*, 8 de octubre de 2008. "Desalojo violento en Morelos, hay 20 heridos").

Este apoyo singular, que se ha ido perdiendo en numerosos estados, todavía está presente en Morelos, como producto de una labor del maestro para con su pueblo, como lo expresara LL, el trabajo que ven los padres de familia los hace apoyar al magisterio en los momentos de crisis:

> Algo que se ha estado haciendo y que lo han hecho los compañeros extraordinario, ha sido el poder estar en las escuelas…yo tengo compañeritos que hoy trabajan por las tardes por ejemplo, que trabajan, que han estado dando de más, eso permite que el pueblo esté con nosotros, que el pueblo mismo defienda pues, la escuela pública, que vea como los maestros somos parte del pueblo, esa me parece que ha sido una estrategia que han estado haciendo… (LL).
>
> Hubo una marcha para mí muy conmovedora y motivante por el lado de Jonacatepec donde la gente salía, nos brindaba su apoyo, infinidad de gente llegaban con flores, pancartas, comida... (CR).

Así se puede explicar los diferentes documentos y acciones de apoyo que los padres de familia y la sociedad en general le prodigaron al maestro. Por este capital social, el gobierno intentó contraponerlos.

A finales de agosto circuló un oficio del Frente Ciudadano de Amas de Casa A. C. Organización No Gubernamental (ONG) que reitera su apoyo total e incondicional a los maestros y señala como una táctica más del gobierno estatal panista convocar a una marcha a todos los comités de Padres de Familia contra los maestros, lo que sólo llevaría a una confrontación entre los mismos Padres de

Familia; esta acción deja ver que esta asociación fue capaz de evidenciar la estrategia del gobierno de confrontar a los maestros con los padres de familia:

> Nos referimos a la marcha de padres de familia que pretenden hacer ustedes como autoridades (y no digan que no) para el día 26 de agosto… ya nos llegó la invitación de parte de los Comités Ciudadanos Panistas como una forma por demás absurda para parar un movimiento social por demás legítimo…le pedimos que lo cancele porque de lo que resulte de esa confrontación la sociedad y nosotros lo RESPONSABILIZAMOS A USTED Y AL SECRETARIO DE EDUCACION ESTATAL *(*Oficio fechado el 25 de agosto del 2008, las mayúsculas vienen en el original).

Terminan el oficio de tres hojas con las palabras: "Apoyamos en su lucha al magisterio morelense por el bien de nuestros hijos y por México" (ibídem). Sin embargo, esta estrategia de convocar a una marcha de PDF en contra del magisterio no tuvo éxito y no hay reseña periodística de que dicha marcha se haya realizado.

Como se puede notar, la confianza y credibilidad con que contaba el maestro en su escuela, en su colonia, hizo posible romper efectivamente una estrategia de poder que generalmente les resulta a los grupos hegemónicos: el rumor y la desinformación apoyados en los medios de comunicación; sin embargo, para este movimiento estudiado, no fue así porque los padres de familia, con fuertes lazos de unión con los maestros: "…dejaron de creer en los medios" (VL), triunfo no menor que hizo posible que la confianza en "su" maestro se sostuviera ante las situaciones difíciles que vivieron los padres de familia y el bombardeo al que fueron sometidos.

> …cada lunes estaba el papá diciendo: "¿Qué pasó maestro, va a haber clases o no?... entonces, el sábado y domingo a través de la radio y la televisión (decían): "se acabó el movimiento, solución al movimiento, todos a clases mañana" entonces, nosotros a través de llamadas de perifoneo, decíamos: No es cierto, no hay clases todavía, les pedimos a los padres de familia que

(consideren que) el único que les va a dar información real es su propio maestro. Eso nos valió muchísimo porque los padres de familia dejaron de creer en los medios de comunicación y (venían a) decir: "Maestro ¿va a haber clases mañana? Dígame sí o no…" (VL).

Este aprecio está tejido en una red de relaciones sociales que el maestro va formando con todos los habitantes de la comunidad donde habita y labora, y hace posible que su voz tenga mucha más presencia que la voz de un maestro citadino, por ejemplo:

Hubo una alianza estrecha, sí se logró convencer a los padres de familia de la mayoría de las escuelas a volcarse en apoyo de los maestros porque en su pliego petitorio tenían demandas que incluían beneficios para los pueblos, para los padres de familia y bueno, también porque en la zona oriente hay una tradición de lucha hacía lo que es justo y en apoyo a los movimientos sociales" (OI).

Los maestros somos parte del pueblo, los maestros tenemos familia, somos hijos, sobrinos, somos tíos, tenemos hermanos, padres y estamos relacionados con la comunidad, entonces los maestros de Xoxocotla que trabajan en el estado pues fue esa posibilidad de involucrar al pueblo como en todas las comunidades, de involucrar al pueblo en esta lucha" (OI).

También, como se puede observar, debido a que muchos maestros a su vez son de un pueblo combativo y con tradición de lucha como en el caso de Xoxocotla o Puente de Ixtla, esto hizo posible que estos maestros, ya educados en la lucha social, conformados como líderes comunitarios, lo trasladaran a su zona escolar y desde ahí lograran unificar al pueblo y a sus compañeros para luchar contra la ACE: "…la comunidad de Xoxocotla fue la que arropó finalmente a los maestros" (ER).

Algunos pueblos tienen muy señalada esta característica (como Xoxocotla, Tres Marías, Alpuyeca, entre otras), existe una tradición de lucha y solidaridad, de apoyo comunitario entre sus miembros, muy notoria; por eso, los maestros iniciaron este movimiento con

tanto apoyo y fuerza, porque tuvieron el respaldo comprometido de sus comunidades:

> Al maestro no le podemos endilgar la capacidad de haber movido a todo el estado de Morelos porque no es así…el estado de Morelos fue solidario con el magisterio porque pues está tu familia, porque eres morelense, tienes familia, donde quiera, donde quiera se mostraron solidarios (IN).

Entonces, los padres de familia y la comunidad fueron solidarios con el movimiento magisterial, este apoyo fue crucial para la consolidación del MMBM como un movimiento social mucho más fuerte y contundente:

> La situación fue por esa solidaridad, por la capacidad de organización que tiene Xoxocotla, que Xoxocotla tenga muchos maestros también como tiene todo Morelos, porque esa misma respuesta que se tuvo en Xoxocotla, se tuvo en Amayuca y en Amayuca te puedo decir que estamos hablando de una región oriente mucho más agresiva en sus luchas que Xoxocotla… porque pensar que el magisterio fuimos los que creamos esas condiciones y que nuestro movimiento trascendió a levantar un movimiento social es especulativo…" (IN).

Así, la solidaridad del pueblo morelense con sus maestros fue el motivo por el cual unieron fuerzas con el magisterio y la percepción de los maestros como integrantes de este pueblo abonó con mucho a la consolidación del movimiento, que fue sumamente fuerte en nuestro caso; como lo explica uno de los líderes de la región oriente muy relacionado a las luchas magisteriales:

> Xoxocotla en los años 70's tuvo una normal rural y algunos maestros ahora fueron alumnos de esa normal rural y entonces, el estar inmersos en la comunidad, siendo maestros aquí en el pueblo y se desata el movimiento magisterial rural los maestros no estaban tan alejados y obviamente no estaban lejos del movimiento magisterial, los maestros no estaban tan

alejados ni de lo que pasaba con la lucha de los 13 pueblos por el agua ni están tan separados de lo que pasa en cuanto a los movimientos sociales dentro de la comunidad y obviamente no estaban lejos del movimiento magisterial… (MR).

Cada vez con mayor fuerza se escucha decir que los padres de familia ya no desean más paros magisteriales y que por el contrario desean tener clases porque si no sus hijos "se atrasan"; consideramos que este es un producto del cambio de mentalidad que está implementándose con la ACE y la reforma educativa de Felipe Calderón, haciendo creer a los padres de familia que las secciones más combativas son las que peores resultados educativos tienen, para poner en contra del maestro a su aliado principal.

Como se puede ver, no solamente fueron los padres de familia apoyando el paro de manera individual, sino también de forma grupal, en los colectivos comunitarios ya existían con apoyos tanto en participación en marchas, mítines, foros, etc., como en la toma de escuelas, en la no presión para el inicio de clases, en no apoyar acciones contra "su" maestro, entre otros.

…el apoyo fuerte de comunidades también, donde el plantón que permaneció durante mucho tiempo en Cuernavaca llegaron con cazuelas de comida…no era así como formal o que se les invitaba o de que dijeran "Llegamos aquí para darles apoyo" simplemente eran personas que se organizaban en las comunidades y decían "Venimos de tal parte…de Xoxocotla…de Atlatlahucan…de Puente de Ixtla y le traemos esta comida al magisterio" entonces, la solidaridad y el apoyo se dio principalmente por el pueblo aquí en Morelos…" (VL).

"Los pueblos, las comunidades, los padres de familia cooperaron para que pudiéramos sacar a todos los presos, que había bastantes, teníamos por allá…teníamos casi 70 presos en esa región de la zona oriente, hubo una cooperación de varios pueblos, de varios compañeros y así logramos sacarlos a todos por vía de la fianza…por algunos dimos 50 mil pesos de fianza, por otros se daba 80 mil, por otros 40 mil, y algunos hasta 30 mil

pesos; pero todo gracias al apoyo de los pueblos y de los padres de familia y de los maestros…" (OI).

El apoyo otorgado al magisterio fue en gran escala; por una parte por la tradición de lucha de muchos pueblos, porque muchos maestros forman parte a su vez de organizaciones sociales comunitarias y porque los pueblos apoyaron a "su" maestro.

Los aliados, creo que tuvimos por todos lados; un movimiento desde mi punto de vista importante, muy importante para el estado porque se dan a conocer muchas cosas, el magisterio es visto con un apoyo bastante, bastante bueno que no se veía desde hace mucho tiempo, se lograron hacer movilizaciones de 30 mil gentes y nos decían por ahí "pues bueno, ¿de dónde sacan tanta gente si solamente son 25 mil maestros? Pues de las organizaciones sociales…" (VL).

…uno de los principales aliados fueron los compañeros jubilados, se dio en el 2005 creo, cuando les autorizaron a ellos 90 días de aguinaldo… ellos vieron un fuerte apoyo en los compañeros en activo, entonces les quedó una idea como de compromiso… decían "Pues los compañeros activos nos apoyaron con lo de los 90 días, entonces aquí estamos los compañeros jubilados para apoyarlos también" (ER).

…el presidente de Puente de Ixtla es perredista, lo que hicieron ahí fue que los policías preventivos iban en las camionetas a orillas de Xoxo para intentar traer gente, salvaguardarla…de hecho a una de las personas a las que detuvieron fue a la regidora de educación de Puente (de Ixtla) también de extracción perredista…entonces lo que el presidente mandó fue a que patrullaran en camionetas los preventivos para cuidar a los maestros" (ER).

Conclusiones

La ACE formaba parte de una estrategia muy ambiciosa y de largo alcance ideada por los países hegemónicos para los países periféricos como México, cuya finalidad es la formación de mano de obra

barata, y forma parte del rol ya asignado a México dentro del orden geopolítico mundial.

Estas mismas reformas en nuestro país y en el mundo, son una pieza fundamental en la implantación de políticas educativas de corte neoliberal; por ello, a pesar de las múltiples protestas que generó en Morelos su cancelación "*no estaba a negociación*" como señaló reiteradas veces la secretaria de Educación, Josefina Vázquez Mota, el Presidente Felipe Calderón y el mismo gobernador de Morelos Marco Antonio Adame, respaldada desde la misma OCDE enviando un equipo capacitado a México para avalar su implantación.

La ACE significaba la apertura más total hacia la privatización de la educación, para generar negocios y lucrar a partir la formación de miles de alumnos, con la certificación de los docentes, con el inicio de la sobreexplotación del trabajo magisterial y con la erradicación o minimización de los derechos laborales de los educadores en México en relación a su ingreso, permanencia y evaluación.

Para tal efecto, era imprescindible, aún hasta hoy mediatizar a la sociedad para contrapuntear al maestro con el padre de familia, denigrando sus saberes y calificándolos de "ineficientes" "miedosos a un examen" "trabajadores corruptos" y/o "flojos" como formas de legitimar una imagen negativa del maestro donde diversas evaluaciones aplicadas a alumnos y/o maestros son esgrimidas como argumentos irrefutables de la "mala calidad educativa" del magisterio.

Por tal motivo, es y seguirá siendo pertinente , desde la cotidianeidad, desde las aulas, ir acrecentando ese capital social que une en un lazo emocional y psicológico muy fuerte a alumnos-padres de familia-maestros y que, en momentos de gran agitación política, como sucedió en Morelos, son un gran apoyo para el magisterio; como vimos en nuestro estudio de caso del MMBM, el apoyo que otorgó la sociedad, vía los padres de familia, al maestro es uno de sus elementos más valiosos de poder que les hizo posible oponerse con mayor fuerza a los cambios que el Estado está aplicando a pesar de las protestas que se han suscitado en todo el país.

REFERENCIAS

Bourdieu, P. (2002). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2006). *Campo de poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de clases*. Argentina: Ferreira.

Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.

Coleman, J. (1990). Fundamentos de la teoría social: Cambridge, Massachusetts: Belknap Press/Harvard University Press.

Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1984). *El discurso del poder*. México: Folios Ediciones.

Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Colección Cuadernos Marginales No. 36. España: Tusquets.

González, V. (2009). *La irrupción. Condiciones de emergencia del movimiento magisterial de bases.* En revista El Cotidiano. Núm. 154 marzo-abril. México. D.F.

Laval, C. (2004). *La escuela NO es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública.* España: Paidós.

Lorenzo, C. (2001). *Fundamentos teóricos del conflicto social*. Madrid: Siglo XXI de España.

Putnam, R. (1993). *Making Democracy Work.* Nueva Jersey: Princeton University Press.

Tarrow, S. (2009). *El poder en movimiento*. México: Alianza.

Touraine, A. (1990). *Movimientos sociales hoy*. Barcelona: Hacer.

Touraine, A. (2010) *¿Cómo salir del liberalismo?* México: Paidós.

CAPÍTULO 8

LOS PADRES DE FAMILIA FRENTE AL CONFLICTO ENTRE EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL DE BASE (MMB) Y EL GOBIERNO DEL ESTADO DE MORELOS EN 2008[1]

Aldo Bazán Ramírez, Esperanza López Vázquez,
*Nohora Guzmán Ramírez y Gabriela Galván Zariñana**

En el Estado de Morelos, en el ciclo escolar 2008-2009, se vivió un doble conflicto que ha afectado, no sólo la cobertura curricular y las oportunidades de aprendizaje de y para los alumnos de educación básica, sino también la convivencia y relación entre los profesores, los padres de familia y las autoridades educativas del Estado.

El primer conflicto tuvo que ver con un paro de aproximadamente 80 días llevado a cabo por 23 mil maestros del estado de Morelos, del 18 de agosto al 6 de noviembre de 2008, que fue gestándose como un rechazo generalizado a la aplicación de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).

Según apunta Torres (2008), la ACE fue "un programa educativo del SNTE (Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación)

[1] Este estudio fue realizado con recursos propios de los autores.
* Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Contacto: *abazan@uaem.mx esperanzal@uaem.mx nohora.guzman@uaem.mx gabgalzar@gmail.com*

convertido en política oficial, un pacto cupular y sin fundamentos" (p. 35), que generó malestar y desacuerdos de los maestros de diferentes entidades federativas. A decir de Olivier (2009), la Alianza por la Calidad de la Educación contenía elementos que en lo sustancial ya existían desde antes de su concertación en 2008, y que se venían impulsando a partir de la propuesta de Modernización de la Educación Básica en 1993 en el gobierno de Salinas de Gortari.

La ACE fue firmada el 18 de mayo de 2008 por la líder del SNTE de ese entonces, Elba Esther Gordillo y el presidente de la República de ese sexenio, Felipe Calderón Hinojosa, mientras que, en Morelos, el 11 de agosto de 2008 fue firmado el convenio de aplicación de la ACE entre la maestra Elba Esther Gordillo y el gobernador en turno, Marco Antonio Adame, del Partido Acción Nacional (PAN).

La ACE fue un factor detonante para el surgimiento de una movilización masiva, organizada y espontánea de los profesores de Morelos, que acrecentó el descontento de los maestros quienes en diferentes sedes, participaban simultáneamente en los talleres de actualización docente impartidos por el Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), entre el 13 y 15 de agosto de 2008, cuyo tema central era la aplicación de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Asimismo, los maestros expresaron inconformidades con la calidad de los propios talleres de actualización.

A partir de las discusiones por escuela y por región, los maestros fueron gestando un movimiento en contra de la aplicación de la ACE; en pocos días crearon una forma de organización eficiente e iniciaron un movimiento magisterial inédito, que, en plena jornada, se denominó Movimiento Magisterial de Bases, MMB (González, 2009; Hernández, 2011). Simultáneamente, la ACE había dado origen en varias partes del país, a una lucha entre la resistencia magisterial y las autoridades educativas quienes buscaban legitimarla de cualquier forma (Olivier, 2009).

Ante esta situación, el gobierno del Estado de Morelos del sexenio 2006-2012, impulsó acciones para contrarrestar el impacto del MMB y la falta a las clases debido al cierre de las escuelas por el

paro prolongado. Durante el conflicto, el gobierno de Marco Adame Castillo apostó al desgaste del movimiento, azuzando a sectores de derecha de los padres de familia contra el mismo y tratando de obligar al MMB a levantar el paro sin dar garantías de resolver sus demandas (Mendoza y Caballero, 2008).

Una de sus estrategias fue ofrecer clases desde la televisión, pero estas carecían de una estructura que permitiera la cobertura curricular y el apego a los nuevos planes y programas de estudio. También se generó una corriente de opinión contraria al movimiento en diversos medios electrónicos y la prensa, y aplicar una política de represión y hostigamiento tanto a los profesores como a pobladores y padres de familia que apoyaban al MMB. Asimismo, una estrategia aplicada por el sindicato con anuencia del gobierno estatal fue suspender los sueldos de los profesores que se encontraban en el movimiento, con la finalidad de debilitar económicamente a los maestros y al MMB.

Aunado a lo anterior, el gobierno activó a un sector de los padres de familia en contra del MMB, embanderando el hecho de que los estudiantes estaban siendo afectados al no haber clases debido al cierre de las escuelas. Se vinculó operadores y activistas para organizar y apoyar a los padres de familia no afines al MMB, primero para que lleven a sus hijos a tomar clases en lugares que el gobierno denominó “sedes alternas” y en un segundo momento, y en pleno movimiento magisterial, para que participen en la “apertura” de escuelas, se organicen en comités y se encarguen de resguardar las escuelas arrebatadas al MMB.

Los funcionarios de Educación Básica del estado (directores, jefes de sector y asesores técnicos), también fueron movilizados para apoyar la apertura de las escuelas en poder de los profesores del movimiento y los padres que estaban apoyándolos, y también para movilizar hacia esas sedes a los profesores de apoyo contratados para reemplazar a los maestros en paro. En ese bloque iban también profesores con plaza que se mantuvieron leales al SNTE y al Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM).

También se presentaron conflictos entre los propios padres de familia, y surgieron dos corrientes de opinión y de acción contrarias, unos que apoyaban y otros que cuestionaban a los profesores en las escuelas. Asimismo, la opinión pública también se dividió en dos bandos, por ejemplo en foros de discusión en internet se podía distinguir con claridad esta polaridad: los que estaban a favor del movimiento decían, "los admiro por su valor y lucha de sus ideales, por pelear contra el sistema, es difícil sobre todo cuando hay tanta corrupción", mientras que los opositores al movimiento clamaban " ser maestro es sinónimo de revoltoso, de irrepestuoso, de porro, y en algunas ocasiones de vándalo e intolerante" (INDYMEDIA, 2008).

Arnaut (2010) señala que hubo una división en la sociedad morelense respecto al movimiento magisterial y el paro indefinido, entre quienes apoyaban a los maestros y quienes les exigían volver a las aulas. De igual forma, Aguirre (2011) reportó el testimonio de una maestra de Xochitepec quien participó en el movimiento magisterial, la cual confirma las muestras de apoyo y de rechazo que a la vez despertaba el MMB, "Me sentía humillada, despojada… no nos trataron como maestros... Había gente que nos aplaudía, gente que nos apoyaba, gente que nos llevaba comida. Había también gente que nos insultaba, que nos aventaba sus orines, había gente de todo" (pp. 321-322).

El segundo conflicto donde se pudo observar claramente la polarización de los grupos en conflicto se consolidó cuando los profesores del MMB retornaron a sus centros de labores después de que se levantó el paro. Se generó un nuevo movimiento, esta vez por parte de un sector de padres de familia, quienes habían tomado el control de las escuelas durante el movimiento magisterial, en contra de las autoridades educativas del estado y el propio gobierno, debido a supuestos incumplimientos de "acuerdos y ofrecimientos" que les hicieron tanto para reabrir las escuelas como para la impartición de clases en las "sedes alternas" (oficinas de ayudantía municipal, iglesias, casas particulares u hoteles).

Una vez que los maestros deciden regresar a las aulas levantado el movimiento, se encontraron con el hecho de que muchos de ellos ya no eran bienvenidos; los padres de familia habían tomado en muchos casos el mando en las escuelas, y ellos eran los que decidían el profesor que podría regresar al plantel y quién no. En efecto, esta situación generó un nuevo movimiento, el de los padres de familia contrarios al paro del MMB.

Publicaciones periodísticas de noviembre de 2008 daban cuenta de que al menos en el 10% de las escuelas morelenses, los padres de familia impidieron que los profesores de base regresaran, y en algunos casos con actos violentos y de amenazas, según decía una nota en el diario *El sur de Acapulco*, del 18 de noviembre de 2008, y otra en el periódico *El Financiero* (en línea), también el 18 de noviembre de 2008.

Esta situación preocupante se presentó como un posible objeto de análisis y por ello este trabajo busca incluir desde la psicología educativa y comunitaria, una perspectiva más integral para abordar los conflictos entre actores educativos. El movimiento social que presentamos tiene un componente de análisis crítico de los acontecimientos que se suscitaron en este periodo en defensa de los derechos y la autonomía magisterial.

Desde la educación popular observamos claramente la búsqueda de la consciencia en la construcción de sujetos con protagonismo social y político que buscan a su vez la construcción de una ciudadanía crítica (Ávila, Vera, Musitu y Jiménez, 2009). Construcción que si bien pasa por la educación también lo hace por el activismo social. Los esfuerzos de las minorías encuentran siempre su recompensa en la influencia profunda que traza su camino de cambio a partir de las normas, el estilo de comportamiento adoptado y de la forma como se expresa un punto de vista capaz de convencer a los demás (Levine y Pavelchak, 1984). El conflicto social también es un elemento de análisis psicosocial que trae consigo una confrontación de intereses difíciles de conciliar entre los grupos en pugna (Gómez Berrocal, 2006). Un objetivo central en el presente estudio

fue identificar los problemas que dificultaban la normalización de las actividades académicas post MMB, a partir de un acercamiento a los principales actores de algunas comunidades escolares catalogadas en conflicto.

MÉTODO

Diseño

La investigación correspondiente al diagnóstico situacional desarrollado entre el 17 de noviembre de 2008 y el 21 de enero de 2009, ha sido esencialmente cualitativa, bajo un diseño observacional.

Participantes

Fueron tomadas en cuenta cuatro escuelas consideradas "en conflicto" por el Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), que formaban parte de un aproximado de 50 escuelas "en conflicto" en el Estado de Morelos, en las dos primeras semanas después del retorno a las aulas de los profesores del MMB.

Escuela Primaria "P1", ubicada en el Municipio de Cuernavaca, zona sur: Tres profesores incluida la directora, un grupo de cinco padres inconformes (contrarios al MMB) y un grupo de tres padres afines al MMB y que apoyaron a los profesores que regresaban del movimiento.

Secundaria "S1" del pueblo 1, en el noreste de Cuernavaca: 15 profesores del MMB, el director de la secundaria, y diez padres de familia inconformes con los profesores del MMB.

Secundaria "S2" del pueblo 2, al noreste de Cuernavaca: 10 profesores del MMB y cinco padres de familia contrarios al MMB.

Secundaria "S3" del pueblo 3, en el norte de Cuernavaca: 25 padres de familia inconformes con el MMB, 12 profesores temporales

(que laboraron durante el movimiento), el director de la escuela, aproximadamente 30 alumnos, todos los profesores que participaron en el movimiento (MMB).

Asimismo fueron entrevistados, una líder estatal destacada del MMB, un delegado del MMB de la zona de Tepoztlán y un maestro y una maestra de secundaria de la zona oriente del estado, miembros activos del MMB.

Procedimiento

Se utilizaron diferentes técnicas para recoger información de los diversos actores en las cuatro escuelas consideradas para este estudio:

a) Entrevistas semiestructuradas con algunos de los principales actores y líderes del movimiento, tanto del magisterio, como de los padres de familia que tomaron las escuelas y a tres directores de escuelas.

b) Grupos focales con funcionarios del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), con maestros del movimiento, y con padres de familia contrarios al MMB.

c) Fotografías de instalaciones con mantas y de las diferentes acciones observadas, así como notas de campo con registros y anotaciones de diversos momentos y las reuniones, análisis de recortes periodísticos, y de reportajes en radio y TV.

Las entrevistas fueron realizadas en las propias instalaciones (las oficinas, aulas y patios). Los accesos a dichas escuelas estaban controladas por padres de familia organizados en diversos comités, las cuatro escuelas se veían en buenas condiciones, las oficinas administrativas también estaban controladas por los padres y se conservaban limpias y en buen estado. Las puertas principales eran resguardadas por cadenas y por grupos de padres de familia contrarios al MMB, mientras que los profesores titulares del MMB se encontraban afuera de las instalaciones, donde permanecían varias horas, incluso, por varias semanas, un comité de ellos por cada

escuela asistía al IEBEM para gestionar que se les permita dar clases en sus grupos.

Los investigadores iniciaban los trabajos en las escuelas antes de las 7 de la mañana, en algunos casos, por turnos para cubrir hasta la hora de salida de los alumnos; mayor tiempo pasamos en la S1 y S3, los líderes de los familiares contrarios al MMB mantenían comunicación directa con el equipo de investigación, lo cual permitió en varias oportunidades, asistir a las negociaciones con las autoridades, en fines de semana o en las noches.

Adicionalmente se realizó una entrevista grupal con varios funcionarios de IEBEM quienes participaron en la apertura de las escuelas durante el movimiento, una entrevista a profundidad por separado a un delegado de zona del MMB y a una de las líderes principales de este movimiento. También se recoge información obtenida con notas de campo en observaciones realizadas en una secundaria de Tepoztlán, durante y al término del paro magisterial.

Resultados

A partir de la observación de las relaciones de conflicto y las diferentes entrevistas y grupos focales organizados, entre noviembre de 2008 y enero de 2009, fueron detectados al menos cuatro diferentes aspectos del conflicto surgido a partir del movimiento magisterial y la intervención del gobierno del Estado para contrarrestarlo.

Relación entre los maestros participantes y los no participantes en el movimiento

Este conflicto se ha perfilado al interior del grupo de profesores a raíz de la adhesión o no adhesión al movimiento iniciado en agosto de 2008, abriendo heridas emocionales en el magisterio entre quienes asumieron diferentes posturas, incluso entre quienes formaron

parte del movimiento. Desafortunadamente, la reanudación de las clases posparo del movimiento magisterial, profundizó los resentimientos entre los profesores y afectó la convivencia en la escuela y las condiciones de trabajo en el aula. Después del MMB hubo un clima de desconfianza y recelo entre los profesores que participaron en el movimiento y los que no lo hicieron e impartieron clases en las sedes alternas o en las escuelas "aperturadas" durante el movimiento.

Cabe mencionar que los profesores que trabajaron durante el movimiento manifestaron su temor a los ataques de los profesores del movimiento; por ello estos profesores al igual que los del movimiento, tendrían que haber recibido algún seguimiento especial con la finalidad de darles un apoyo psicosocial, incluidos los directores y los subdirectores:

> Hoy están exigiendo mi regreso a la escuela (los del MMB), ¿con qué finalidad?, me lo han dicho a mí, estamos esperando tu regreso, a ver si es cierto que regresarás en las mismas condiciones en que saliste. Otros compañeros que participaron (dando clases en el paro), son hostigados por los demás compañeros y directivos de las escuelas donde laborábamos (Manuel, profesor con plaza en el sistema, que impartió clases en la S3 durante el movimiento).

Entre quienes adhirieron al movimiento, fueron detectados posturas moderadas y posturas radicales. Los moderados son flexibles e incluso empezaron a abrir las escuelas a finales de octubre, sin dejar de apoyar las causas del movimiento; los radicales no cedían a sus peticiones y fue hasta terminado el año cuando se les persuadió de regresar a las labores para evitar los despidos masivos y posible pérdida de plazas.

Los profesores entrevistados señalan que cuando terminó el movimiento en dos fases, en la primera a partir del 28 de octubre con la línea moderada del movimiento y hasta una semana después por parte de la línea dura, se agudizaron esas diferencias, se profundizó

el problema magisterial en todo el estado de Morelos, después del 28 de octubre y en algunas escuelas, hasta fines de enero de 2009.

> Unos profesores de nuestra escuela dejaron al MMB y se pusieron a disposición de la supervisión en pleno paro, y cuando volvimos a clases se sentía un ambiente tenso, aunque no hubo agresiones verbales o físicas, si hay un clima tenso, porque sentimos (los que fueron del MMB) que ellos no se comprometieron con una lucha que era para todos, se sentía en todo momento, los ignorábamos, éramos amigos pero nos sentíamos de bandos opuestos (Flor, maestra de una secundaria de la zona de Tepoztlán, partidaria del MMB).

En la segunda y tercera semanas de enero de 2009 se observó aún este conflicto álgido: en tres de las cuatro escuelas que visitamos, ambos grupos de profesores reportaron agresiones, amenazas y persecución. Nosotros observamos mensajes de amenazas en los celulares de algunos de ellos. Asimismo en una reunión de profesores con plaza pero que impartieron clases en pleno movimiento, oímos que alguien de afuera gritó "traidores", lo cual tensionó más la junta y los profesores hicieron catarsis, uno de ellos dijo: "no soy traidor, no soy traidor al derecho que tienen los niños de aprender, no soy traidor".

De esta forma los profesores que no participaron del movimiento eran mal vistos por sus compañeros del MMB, porque ellos continuaron trabajando durante el paro de casi tres meses, tanto en calles, casas, como en las escuelas que fueron abiertas tanto por profesores como por los padres de familia opuestos al MMB y apoyados por el gobierno del Estado de Morelos y la dirigencia del SNTE. Esta situación ha generado resentimientos que lindan con expresiones de rencor entre los mismos profesores, quienes no comprenden la posición del oponente.

Relaciones entre los padres de familia y los maestros del movimiento

Muchos padres de familia tomaron una postura radical ante los maestros del MMB al grado de repudiar su regreso; por ello lucharon por conservar a toda costa a aquellos maestros que "los habían apoyado" durante los últimos meses dando clases a sus hijos. Pero, una primera reacción en los grupos focales con padres de familia de dos de las secundarias consideradas con mayor conflicto, fue la negación. Los padres de estas dos escuelas no aceptaban en primera instancia, que hubiese un conflicto entre ellos y los maestros del MMB; insistentemente dijeron que no lo había y que ellos no tenían nada de problemas con dichos profesores. Cuando se les expuso la necesidad de trabajar en los aspectos que afectaban la convivencia en la escuela para garantizar la calidad en la educación de sus hijos, los padres de familia fueron expresando sus opiniones.

En general, los padres de familia recalcaron que sí estaban molestos porque los maestros del movimiento no los tomaron en cuenta para informarles qué pensaban hacer, y por eso ya no los apoyaron. En dos de las escuelas los padres manifestaron que ellos habían propuesto a los profesores que si daban clases en contra turno, los padres marcharían y apoyarían al movimiento, pero que fueron ignorados. Nuestro equipo observó en enero de 2009 que los padres le recordaban ese hecho a los profesores del MMB, quienes asintieron. Asimismo, un líder de los padres de familia mencionó "nosotros podríamos haber ido incluso a cerrar carreteras junto con ellos, pero no se nos tomó en cuenta".

Algunos profesores entrevistados afirman que trataron de no involucrar a los padres de familia en el movimiento para no generar problemas de convivencia porque "nuestra lucha es contra el ACE y el gobierno en concreto". Sin embargo, otros maestros involucrados en el movimiento son autocríticos respecto a estos reclamos de los padres de familia de que no se les tomó en cuenta. Reproducimos dos comentarios de maestros que trabajan en zonas escolares distantes:

> Por la misma dinámica del movimiento no contempló en ese momento trabajar con los padres de familia, se les dejó de lado. Ese pudo haber sido un factor importante para que los padres hayan estado sensibles, por no haberlos tomado en cuenta (R, profesor de la zona de Tepoztlán y activista importante en el MMB).

En algunas escuelas los padres de familia tomaron el control y la autoridad de rechazar a todos, o a una parte de los maestros que regresaban del movimiento, y a otra parte de ellos los condicionaron mediante minutas y "contratos individuales", en algunos casos en actos públicos de acuerdo con sus usos y costumbres, puesto que los padres se sintieron abandonados por *los paristas* en el MMB, y que por ello preferían apoyar y querían a los profesores temporales.

Una de las líderes del MMB señaló en una entrevista a profundidad, en los primeros días de noviembre de 2008, "ya se tenían desde antes muestras de la gestación de un conflicto grande entre padres y profesores" (que a inicios del mes de febrero de 2009 no había concluido). Esta líder daba cuenta que ya habían sido registrados este tipo de conflictos durante el movimiento, incluso en las clases extra muro:

> No queremos mártires, las condiciones no están para que a un maestro se le obligue a estar en un centro de trabajo cuando los padres de familia están con los machetes y los palos esperándolo a que llegue, porque los padres no lo quieren (LC, maestra de secundaria, una de las líderes del MMB).

También hubo agresiones, por una parte, de padres contrarios al MMB en perjuicio de los maestros del movimiento y por otra, de los profesores del movimiento en contra de los padres contrarios al MMB. Por ejemplo, un grupo de padres manifestó que un maestro del movimiento agredió a una madre de familia y que otros de ellos los difamaron (a los padres de familia contrarios al MMB). Otro grupo de padres de familia que promovieron la apertura de escuelas durante el movimiento, manifestó que los maestros *paristas* los

hostigan y amedrentan por intermedio de otras personas (un luchador y un pollero).

Pese a estos problemas, tanto los propios padres de familia de las escuelas visitadas así como, los maestros participantes en el movimiento, aceptaron que al inicio los padres ofrecieron apoyar a los profesores siempre y cuando no se suspendieran las clases. Una profesora señaló:

> Ellos también en algún momento nos hacían la observación de que nosotros siguiéramos dando clases y que los padres de familia estarían en el Zócalo y en las movilizaciones con nosotros, lo que nosotros les dijimos es que este movimiento nos tocaba hacerlo a nosotros, solamente el apoyo era que nos aguantaran, sabíamos que sus hijos no tendrían clases, pero por lo que luchábamos era por rescatar la educación pública, entonces realmente eso fue. (Rosa, profesora miembro del MMB).

La relación padres de familia-Gobierno

En las cuatro escuelas visitadas se observó un descontento entre los padres de familia hacia las autoridades educativas y el gobierno en general; se pudo percibir que se involucraron los gobiernos estatal, municipal y local, todos los partidos políticos y la comunidad en general, que trabaron y dificultaron las negociaciones para resolver los conflictos y desacuerdos.

Hay malestar general de los padres de familia porque ellos creen que fueron usados por las autoridades en su problema de éstos con los profesores del MMB, y que al inicio del movimiento las autoridades y el gobierno los apoyaron mucho para "aperturar" (reabrir) las escuelas o para las clases en las sedes alternas, pero que al término del movimiento los abandonaron y les "dieron la espalda". Todavía en la segunda y tercera semana de enero de 2009, había movilizaciones de padres de familia de otras regiones en las oficinas del IEBEM para rechazar o apoyar a maestros.

Haciendo un recuento con base en las entrevistas, la participación de los padres de familia fue fundamental para fortalecer las "sedes oficiales alternas" en donde se impartieron clases con profesores contratados o con profesores con plaza en el sistema que no se adhirieron al movimiento. Un director de una escuela que visitamos aseguró que la reacción del gobierno a atender la falta de clases fue involucrar a los padres de familia, surgiendo lo que se puede llamar otro movimiento en pleno movimiento magisterial:

> después se empezó a gestar el otro movimiento de que los padres de familia empezaron a tomar las escuelas.

En efecto, durante el movimiento magisterial un sector de los padres de familia apoyó de manera activa la realización de clases en las sedes alternas, tal como afirma otro director entrevistado:

> Los padres empezaron a trabajar en la ayudantía y empezaron a estar alumnos y juntaron dos grupos y posteriormente como ya no cabíamos, estábamos muy hacinados y no había sanitarios, empezaron a acercarse conmigo para que les entregara las instalaciones, yo les dije que no tenía ningún problema de hacerlo. (Ignacio, director de una secundaria en conflicto, que al inicio participó en el MMB, posteriormente lo dejó y prefirió ser leal al SNTE, mientras los padres contrarios al MMB pedían también su remoción).

A partir del regreso de los profesores del movimiento a las escuelas, detona un nuevo conflicto, referido a la relación de los padres de familia con el gobierno y las autoridades educativas, respecto a la toma de decisiones en la organización misma de las escuelas y en la "depuración" de la plantilla de profesores en las escuelas con mayor control de parte de los padres y de la comunidad, contrarios al MMB.

Los padres de familia tuvieron mayor control de las escuelas como parte del nuevo rol que se les fue permitiendo, luego de participar en las actividades escolares, por ejemplo la organización de

la limpieza, la vigilancia, las relaciones públicas y hasta apoyo a la docencia, entre otros. Este juego de roles y sus expectativas de una calidad educativa para su hijos los llevó a una confrontación directa con las autoridades educativas, en la cual evidentemente estaban también involucrados los maestros del MMB a quienes ellos consideraban que los habían abandonado, y los profesores temporales a quienes esos padres de familia defendían para que se queden en la escuela porque ellos "los habían apoyado". Un profesor participante en el movimiento señaló a finales de noviembre de 2008:

> Definitivamente siguen las confrontaciones porque fueron muchos padres de familia… que se engancharon en un conflicto, carrera y magisterio y se quedaron en él, y se quedaron con él con la idea de que ellos pueden contratar y despedir maestros.

Evidentemente hubo un empoderamiento de los padres de familia respecto a la escuela en cuanto a su gestión e incluso en cuanto a valorar el proceso educativo mismo. En las secundarias donde se realizó el estudio en general los padres mostraron molestia con el gobierno y con las autoridades educativas porque consideran que no los ayudaron a resolver sus problemas. Uno de los grupos focales realizado con padres de familia estuvo a punto de suspenderse; cuando se les dijo de los propósitos de este estudio, uno de los líderes afirmó categóricamente:

> No queremos a las autoridades, ni a los de IEBEM, desafortunadamente ni tus jefes (IEBEM) ni los jefes de ellos (UAEM) nos ayudaron a pesar de que se hicieron peticiones por escrito o mediante entrevistas. Desafortunadamente esta secundaria no recibió ningún apoyo de las autoridades, con esto quiero decirle a ustedes que ni el Ing. José Luis[2], ni el Profesor Pliego[3] valen la pena, nos lastimaron tanto, jugaron con nosotros, con nuestros

[2] Ing. José Luis Rodríguez era el Secretario de Educación del Estado.
[3] Profesor Bernardino Pliego era el Director de Educación Elemental.

> hijos, con nuestra dignidad, pero discúlpenme, yo soy educado y por ello estoy aquí presente con ustedes, pero al oír que vienen del IEBEM creo que deberíamos omitir esta plática y retirarnos, porque no vale.

En otro grupo focal con los padres de otra secundaria en conflicto, ellos manifestaron problemas en la toma de decisiones para la solución del mismo por parte de las autoridades educativas del estado, razón por la cual dicen haber acudido a diversas esferas. Efectivamente, en las tres semanas cuando se trabajó en esta escuela (S3) se constató que los padres de familia tenían comunicación directa con el secretario de educación, asesores del secretario de educación, el ayudante municipal, empleados del Congreso del Estado y medios de comunicación; por ejemplo, la última semana del conflicto constatamos que la representante de este grupo de padres tuvo dos reuniones directas con el secretario de educación, sin embargo en la técnica de grupo focal los padres de esta escuela afirmaron:

> Han estado jugando a la ruleta rusa con nosotros para ver quien cae… tienen que respetar los acuerdos, no hay comunicación entre ellos, eso genera todo esto, nosotros ya habíamos acordado con el secretario pero los del IEBEM dicen otra cosa… el maestro José Luis Rodríguez se enteró aquí cual es el problema.

Cabe resaltar que la demanda real de los padres de familia de la secundaria S3 fue similar a lo observado en la secundaria S1: permitir el retorno sólo de algunos profesores *paristas* y no aceptando a profesores que ellos consideran no propios, pero que "los padres de familia creen que las autoridades educativas no están resolviendo con prontitud y eficacia el problema que consideran debe ser resuelto inmediatamente porque está afectando a los alumnos".

Los padres de familia de la secundaria S1 afirmaron que ellos estuvieron esperando respuesta de las autoridades y que como no les hicieron caso; entonces ellos mismos resolvieron el problema y negociaron con los docentes. En el caso de la Sección S1, los padres de

familia afirman que ellos decidieron cuáles maestros se quedaban y cuáles no, de acuerdo con los antecedentes que los maestros ya tenían, decidieron que los que ellos consideran como malos maestros no debían quedarse.

Por otra parte, el involucramiento de los padres de familia en este movimiento se debe analizar con cuidado, para comprender su naturaleza y sus alcances. Una de las líderes del movimiento entrevistada comentó que "al gobierno le faltó hacer previamente un análisis antes de activar a los padres de familia de ir en contra del magisterio". Asimismo, en un grupo focal con funcionarios del IEBEM se pudo constatar un análisis autocrítico de haber involucrado a los padres de familia en esta problemática:

> Abrimos escuelas y no teníamos maestros para atenderlas, eso creó un conflicto inverso, se nos voltea entonces y no se resuelve el problema, derivado de que ya les quedamos mal … los padres se quedan entonces desubicados, empiezan a crearse mayores fricciones, empiezan a generarse más conflictos sociales porque no se les está cumpliendo y ellos empiezan a sentirse empoderados, facultados en muchas cosas que no lo habían visto antes y se abre esa ventana de oportunidad para atenderse emocionalmente, entonces el padre de familia dice: tengo el poder en la escuela, porque bajo este proceso me lo dieron y no supimos en esos momentos canalizarlo adecuadamente.

El gobierno y la negociación con los padres de familia

El conflicto entre los padres de familia y el gobierno se profundizó y llegó a su estado más álgido entre noviembre de 2008 y enero de 2009, con la participación de diversos actores externos que dificultaron el restablecimiento de un clima de trabajo mínimamente confortable, y rebasaron al equipo de negociación del IEBEM, que debió tener más apoyo de parte de la dirección de IEBEM y de la Secretaría de Educación del Estado.

En esta última etapa faltó la misma unidad e involucramiento de los funcionarios del IEBEM y los altos funcionario de educación del Estado mostrados en la fase de reapertura de escuelas, para negociar y resolver el conflicto con los padres de familia, porque eran problemas comunes en lugares diferentes y por tanto con características peculiares, muy amplios para un equipo reducido de funcionarios intermedios que trataron de resolverlos. Uno de los participantes entrevistados en el movimiento y afín al sindicato en la zona de Tepoztlán, a inicios de diciembre mencionó que el gobierno no supo cómo controlar y solucionar este conflicto:

> No han hecho nada por solucionar el conflicto ellos, ó sea el caso de la secu 8 por ejemplo no hay ese, vamos a llamar esa persona con diplomacia para llegar y decir a ver, a sentarse con las partes, con los actores para tratar de solucionar el problema, o sea, no hay esta capacidad política, no hay gente capaz en eso. Por eso hablábamos hace un rato de que se necesitan buenos asesores políticos.

Un mes después en otra entrevista, en una de las secundarias tomadas por los padres de familia, se tuvo la misma demanda y la sensación de que el equipo negociador debía haber sido más amplio, y con el involucramiento de autoridades de mayor rango y de diversas áreas:

> Debe haber un equipo grande pues los problemas eran a nivel Estado… con la Maestra Judit y el profesor Pliego, pues son dos gentes que se dedicaron a resolver los problemas de todo el Estado, y estamos hablando de un número bastante elevado para dos personas, es imposible que estuvieran aquí, que estuvieran allá, pero si da impotencia... y mandar traer a más gente, les falta organización, les falta gente. (Una líderes del grupo de los padres de familia de la S3, contrarios al MMB).

Por razones que este equipo de investigación desconoce, no fueron potencializados ni canalizados adecuadamente los recursos

humanos pertinentes. Por ejemplo, en una reunión grupal para analizar los alcances de este estudio sobre los conflictos que se iban gestando, se constató que un sector de los funcionarios de IEBEM era sensible a la problemática de los conflictos con los padres de familia:

> Hay escuelas detonadoras, yo ya tengo la lista, hay 400 escuelas que fueron abiertas por el proceso de apertura que conocemos de padres de familia y de algunos funcionarios y de esas 400, hay escuelas, entre 50 y 100, que sí tienen una problemática real de lo que nosotros veíamos que había esa violencia pasiva, como lo que ustedes vivieron hoy … en donde hay hostigamientos, violencia y falta de instrucción … entonces necesitamos seguir recuperando nuevamente al grupo y superar ambos esta experiencia, lo que ellos tienen, por qué ha sido muy significativo.

Rebasados por la problemática generada por decisiones políticas a niveles más altos, los mismos funcionarios reconocieron que las autoridades habrían hecho compromisos más allá de las posibilidades reales con la finalidad de conciliar los intereses confrontados y resolver un conflicto para “restablecer la paz”:

> Los movimientos y las opiniones de las mismas personas hacen que el objetivo que yo traigo de conciliar y de estar en paz, se dé sin comprometer situaciones que no vamos a poder lograr. Es importante siempre que se hagan compromisos y que éstos sean alcanzables, y si no lo hacemos así solamente por abrir la escuela y al ratito nos enfrentamos con ciertas problemáticas como sucedió. (Funcionario de mando medio en el IEBEM).

Este equipo de investigación estuvo presente en la negociación entre las autoridades de IEBEM y los padres de familia en cuatro escuelas catalogadas en conflicto, donde siendo los problemas muy similares, la solución fue diferente. Por ejemplo, en la secundaria S1 se obtuvo un acuerdo en la última semana de clase de diciembre de 2008 mediante el cual los padres de familia aceptaron a 35 de los 45 profesores del movimiento, mientras que en la secundaria

S3 se dilató la solución del problema: aunque cuando el esquema era muy similar al de la secundaria S1, los padres flexibilizaron su postura y pedían que no regresen 12 profesores del movimiento y que el IEBEM apoyara a que los profesores con plaza opuestos al movimiento tuviesen garantía de protección, pero no se les aceptaba esa condición. En la secundaria S2 las autoridades hablaron con los padres de familia y llegaron, como en el caso de la secundaria S1, al acuerdo de aceptar a los profesores que los padres decidieron que podían regresar, y que los otros tenían que ser reubicados.

Por otra parte, al parecer esta coyuntura estaba promoviendo que los padres de familia podían hacer "una depuración" de la plantilla de profesores, ya que de acuerdo con los padres, existían muchos maestros no competentes o con antecedentes negativos, quienes deberían irse, como fue expresado el 18 de diciembre de 2008 en un grupo focal con padres de familia contrarios al MMB: "ya que las autoridades no nos hacen caso y no se encargan de hacer esta depuración, entonces la vamos a hacer nosotros".

La intervención de la dirigencia nacional del SNTE

El conflicto entre padres de familia y el gobierno pos MMB se prolongó y se tornó más álgido cuando las autoridades pretendían restablecer el orden con base en las normativas y en el marco del estado de derecho, notándose una clara inmersión del SNTE en las negociaciones entre los padres de familia, los profesores y las autoridades del IEBEM; por ejemplo, en una de las fallidas actividades de inicio formal del ciclo escolar con los docentes del movimiento en la S3, una de las autoridades dijo: "los maestros (los del MMB) están aquí para reiniciar las clases y analizar quién se va y quien se queda, siendo que esta resolución corresponde a la administración y a nadie más", pero casualmente estaba ahí un alto representante nacional del SNTE.

Los propios padres de familia manifestaron que el sindicato entorpeció los acuerdos que ellos habían obtenido en varias ocasiones

con el Secretario de Educación y con las autoridades intermedias del IEBEM. Fue muy evidente la injerencia del sindicato en las negociaciones entre las autoridades educativas y los padres de familia de la secundaria S3, que pedían por un lado la posibilidad de retener en su escuela a los profesores que habían trabajado con ellos durante el movimiento pero que tenían plaza en otras escuelas, y por otro lado que no regresen a la escuela los profesores que los padres habían rechazado.

De hecho, los padres de la secundaria S3, el ayudante municipal y el representante de bienes comunales increparon al representante nacional del SNTE, tanto en una reunión en el IEBEM así como en otra en la propia escuela, que él, líder sindical, haya mencionado que los padres de familia conminaron a los estudiantes para que estén en contra de los profesores del movimiento; en ambos casos, el líder sindical se disculpó públicamente retirando lo dicho.

En una visita a esta secundaria S3, los profesores con plazas en otras escuelas y que trabajaron durante el movimiento en esa escuela, increparon fuertemente al representante nacional del sindicato y dijeron en varias ocasiones que ellos fueron "después de usados, botados", le decían que "por lealtad al sindicato y a la ACE" ellos no fueron al movimiento, dedicándose a trabajar en pleno movimiento magisterial, y que se les dijo que los dejarían en esta secundaria dado que son objeto de agresiones y amenazas en sus escuelas de origen por no haberse plegado al paro:

> Cuando nosotros acudimos al llamado del maestro Vega comisionado del SNTE que despachaba en casas particulares, para ayudarles a echar a andar el Proyecto Educativo Nacional y el ACE, él nos dijo que no nos iba a dejar y que era un compromiso para con nosotros en dejarnos aquí… por eso nos sentimos traicionados por nuestro sindicato. (Profesor con plaza en el sistema educativo, impartió clases en otra escuela durante el MMB).

Era difícil distinguir en esa reunión de los profesores temporales con plazas en otras escuelas, con cuál instancia trataban de negociar,

si con el IEBEM o con el representante del SNTE a quien se dirigían muy enojados, acompañados por los gritos de alumnos y padres que agregaron más tensión y dificultaron el diálogo entre los profesores y las autoridades; se llegó a expresiones emotivas más fuertes hasta llegar a la suspensión de la reunión.

Por otra parte, la percepción de los propios profesores que no participaron en el MMB, es que la ACE es un proyecto del sindicato, por ello el SNTE tiene que defenderlo y por eso participan directamente en este conflicto entre los padres de familia y las autoridades educativas del Estado, para controlar los movimientos masivos que se generaron de profesores que deseaban cambiarse de sede, de padres de familia que reclamaban a sus profesores de base y de padres de familia que rechazaban a ciertos profesores. Estos profesores piensan que la dilatación de acuerdos estuvo más orientada a recuperar la credibilidad del sindicato. Un profesor entrevistados dijo categóricamente:

> La ACE es un mecanismo de control del sindicato, es la impresión que yo tengo, no sé qué tan verídica pueda ser porque en Morelos específicamente hay una curiosa situación….con el transcurso del tiempo se fueron amafiando las escuelas por culpa del sindicato y por culpa de la SEP, porque ni por un lado ni por otro hubieron los controles necesarios, ni las autoridades correspondientes que pudieran poner un alto,…. todos están amafiados, el sindicato, la SEP y el director por supuesto-se refiere al director del IEBEM. (Director de una secundaria en conflicto, quién al inicio estuvo en el MMB pero cuando la escuela fue reabierta por los padres, y por "lealtad al SNTE" se reincorporó a trabajar en pleno paro).

La participación del SNTE fue muy activa y contribuyó al desgaste del MMB, movilizó a Morelos a destacados dirigentes a nivel nacional para el trabajo político, quienes avalaron ofrecimientos y compromisos a los grupos de profesores afiliados al sindicato, para que no participaran en el MMB y para que dieran clases en las sedes alternas, o que apoyaran en la reapertura de las escuelas. Por ello,

cuando no se cumplió el acuerdo de que los profesores con plaza se quedaran en los lugares donde temporalmente dieron clases para desgastar al MMB, estos profesores manifiestan sentirse decepcionados y traicionados:

> Hoy sentimos que nuestra propia organización sindical no está respondiendo a lo que nosotros les dimos, que fue el respaldo y el apoyo, cuando fuimos un cúmulo pequeño de trabajadores de la educación frente a más de 20 mil del MMB, nos sentimos traicionados. (Profesor con plaza en el sistema educativo, impartió clases en otra escuela durante el MMB).

Discusión

1. El Movimiento Magisterial de Bases en Morelos fue debilitado en menos de tres meses y los actores destacados fueron los padres de familia afines al gobierno. El problema para el gobierno de Morelos fue el surgimiento de otro movimiento constituido por padres de familia inconformes con algunos profesores con plaza que regresaban del MMB, e inconformes también con el papel de las autoridades educativas posterior al paro. Los padres querían depurar la planta docente de sus escuelas y también, tener mayor participación en la gestión escolar. Esta situación juntó 50 de aproximadamente 400 escuelas reabiertas en pleno paro.

Los padres de familia habían sido encumbrados a tener un rol activo en la gestión escolar en alianza con las autoridades educativas, el SNTE y los profesores sustitutos, sin embargo, la dinámica cambió cuando los profesores del MMB regresaron y cuando otras escuelas empezaron también a solicitar cambio de profesores.

Estos problemas demuestran el riesgo de involucrar a los padres de familia en los procesos educativos sólo cuando, como gobierno, se tiene un conflicto por la política pública educativa, especialmente con los profesores quienes rechazaban la aplicación en Morelos de la Alianza para la Calidad de la Educación, amén de

las deficiencias en los talleres de actualización magisterial, el clientelismo político y la corrupción sindical que los maestros de ambos grupos manifestaron en las entrevistas. No fue una genuina intención de promover la participación social para el logro de objetivos educativos desde y con la escuela en la comunidad, fue un claro uso político de los padres de familia, apelando sus propias normas sociales para influenciarlos y encaminarlos hacia un objetivo perteneciente al grupo hegemónico y no verdaderamente comunitario.

Diferentes contextos han dado cuenta de que un detonante para el involucramiento efectivo y positivo de los padres de familia o tutores, para apoyar el aprendizaje de sus hijos e involucrarse en la gestión escolar, es la percepción que los padres tienen de quien les invita a involucrarse, sus expectativas y creencias de que ellos pueden apoyar significativamente en la educación de sus hijos, y la creencia de que su involucramiento hará una diferencia académica positiva a favor de sus hijos (Bazán, Castellanos, y López, 2010; Bazán, Sánchez, y Castañeda, 2007; Domínguez, 2009; Epstein, 2010; Hoover-Dempsey, Bassler, y Brissie, 1992; Hoover-Dempsey *et al.*, 2001).

Sin embargo, una buena política de participación social debe implicar la incorporación de los padres de familia en la toma de decisiones en las escuelas con el objetivo de mejorar el logro educativo, en un marco de coordinación y colaboración entre todos los actores (Santizo, 2011). Pero, centrar la responsabilidad a los padres de familia del fracaso en las relaciones padres-maestros, es desviar la atención de los cambios que se deberían hacer, entre los que destaca el mejoramiento de las condiciones laborales de los profesores (Martin, 1998).

2. Un segundo punto tiene que ver con el hecho de que una parte significativa de los padres de familia de Morelos se involucró y participó durante el movimiento magisterial, unos apoyando la lucha de los maestros, o suministrando alimentos o apoyo económico, y otros, manifestándose contrarios al paro y desarrollando acciones que contribuyeron a debilitar al movimiento. Este hecho podría estar asociado con las características propias de las poblaciones de

Morelos, su historia y tradición de resistencia y lucha, los usos y costumbres y su identidad cultural.

Si bien un sector importante de los padres de familia apoyó las clases en las sedes alternas y la apertura y gestión de las escuelas, rompiendo el paro del MMB y manifestándose también con acciones extremas como el bloqueo de carreteras y marchas al IEBEM después de concluido el movimiento magisterial, otro sector importante de padres de familia se plegó al MMB y en ocasiones, también con acciones extremas.

En el grupo focal con funcionarios de mando medio del IEBEM, se identificó que a mediados de octubre en dos comunidades de la zona oriente de Morelos, los padres afines al MMB y pobladores acudieron al llamado de campanas, armados con machetes, cuando un par de supervisores del IEBEM llegaron a la escuela para intentar explicar a los padres de familia la necesidad de abrir las escuelas para no afectar más al ciclo escolar, lo cual significa que dichas poblaciones habían tomado una postura a favor de los profesores del movimiento y del paro.

Las fuentes de apoyo popular al MMB estuvieron en las comunidades indígenas y rurales con alta tradición de defensa de sus pueblos y costumbres, por ejemplo, las poblaciones de: Tres Marías, Xoxocotla, Amayuca, Popotlán, Huazulco, Amilcingo, Jantetelco, Jonacantepec y Temoacac, lugares donde entre el 8 y 9 de octubre de 2008 la Policía Federal Preventiva, la policía estatal y elementos del ejército, apresaron a decenas de personas, realizaron cateos afectando las casas y ejerciendo violencia física (Oprinari, 2008; Mendoza y Caballero, 2008).

El movimiento magisterial que tenía que al principio tenía la finalidad de rechazar la puesta en marcha de la Alianza por la Calidad de la Educación, se convirtió en "una acción racional con arreglo a valores" –la defensa del pueblo– (Arnaut, 2010), especialmente cuando la comunidad contempló la injerencia de las autoridades educativas para reabrir las escuelas en pleno paro, y cuando sus pobladores sufrieron la agresión de la policía y la

presión gubernamental que ponía en riesgo la autonomía del pueblo y sus espacios físicos y culturales.

Asimismo, durante el conflicto pos MMB protagonizado por los padres de familia que no apoyaron a dicho movimiento, se visualizaron también los valores comunales, los usos y costumbres de las poblaciones y su autonomía. De las cuatro escuelas visitadas, tres de ellas se encuentran en una de las zonas conurbadas de Cuernavaca que conserva aún sus tradiciones y formas de organización comunal, en el corredor que conforman los poblados de Santa María, Chamilpa, Ocotepec y Ahuatepec, aunque la población actual mayoritariamente son colonos que no tienen su origen propiamente en esas poblaciones.

En las diversas actividades de inconformidad ante las autoridades educativas, manifestaciones o entrevistas con los medios de comunicación, los padres de familia eran acompañados por las autoridades comunales, pobladores distinguidos y ancianos (hombres y mujeres), y el ayudante municipal. Asimismo, en estas escuelas los padres manifestaron la posibilidad de acciones más radicales, como la toma de carreteras, marchas e incluso, que la comunidad podría clausurar la escuela, dado que los pobladores habían ayudado a construirlas en sus propios terrenos comunales. Al margen de su afinidad o no con la postura de los profesores del MMB y con las estrategias del gobierno para contrarrestarla, las acciones de los padres de familia en general, eran respaldadas por una mayoría de la población y en especial por sus autoridades comunales, así como por los usos y costumbres del pueblo que con frecuencia eran referidos y mostrados por los padres de familia.

3. Cualquier movimiento social, emprendido por alguno de los actores de los procesos educativos, debe tomar en cuenta a los otros actores, como por ejemplo, a los padres de familia y a la propia comunidad donde está inserta la escuela.

Este fue un reclamo común hacia los profesores del movimiento. Los padres de familia les reclamaban que no los habían tomado en cuenta a pesar que les habían ofrecido apoyarlos en las

manifestaciones y luchas. En una de las escuelas, los líderes de los padres de familia manifestaron que habían estado dispuestos a realizar bloqueos de carreteras y apoyarlos con su lucha, pero que los profesores no les informaron ni los consultaron, y que más bien abandonaron a sus hijos para irse a "su movimiento".

Este hecho es muy importante en las comunidades que aún se rigen por usos y costumbres. En este sentido, la consulta y la toma de acuerdos en asamblea comunal les hubiese permitido dilucidar la pertinencia y beneficios que un movimiento magisterial podría traer a la comunidad y del cómo podría contribuir a una mejor educación de sus hijos.

Los acuerdos en asamblea permiten distribuir responsabilidades, derechos, deberes y consecuencias, tanto en la educación de los niños y jóvenes, como en la defensa de los valores de su pueblo; de esta manera, cuando una comunidad consensa su participación en un movimiento que puede traer beneficios para la comunidad (como es el caso de una educación gratuita y de calidad), ésta decide apoyar y apropiarse del movimiento.

Los testimonios recogidos en este estudio muestran que los propios líderes y también los profesores participantes del MMB reconocieron que una falla grave fue no involucrar a los padres de familia, aunque estos docentes justifiquen que no los querían involucrar porque era un problema político directo que tenían con el gobierno, ya que era "la lucha de los profesores" y no de los padres de familia; pero los padres de familia interpretaron que los maestros los ignoraron, que no estaban interesados en el aprendizaje de sus hijos, que priorizaban su propios intereses y que por ello los "abandonaron". Precisamente, esa fue la rendija política que el gobierno de Morelos aprovechó para movilizar a los padres de familia a que envíen a sus hijos y apoyen las clases en las sedes alternas y, cuando hubo la suficiente fuerza, a reabrir y tomar el control de las escuelas que estaban bajo la vigilancia del movimiento magisterial.

En algunas zonas y comunidades, los profesores del MMB lograron el apoyo de los padres de familia y la población, quienes se

incorporaron a las diferentes manifestaciones y al resguardo de las escuelas para que no sean reabiertas por el gobierno. Estos apoyos fueron resultados de análisis y consenso de la comunidad a partir de asambleas:

Estas asambleas legitiman a priori las acciones a realizar al ser percibidas como la voluntad del pueblo y no como la voluntad de una persona o de un grupo. Asimismo, se diluye la responsabilidad sobre las posibles consecuencias que se deriven de las decisiones tomadas, pues dicha responsabilidad recae sobre el pueblo y no sobre un individuo o conjunto de individuos en particular (Arnaut, 2010, p. 176).

También cabe destacar que el paro indefinido no tuvo una estructura única en cuanto a la relación de los profesores del movimiento con los padres de familia; en cada escuela o zona se tejieron diferentes formas de relación; por ejemplo, durante el paro se pudo constatar que en una escuela en Tepoztlán, los profesores del MMB realizaban asambleas informativas a las 7.00 am con los padres de familia, y analizaban cada punto del cuadernillo de la Alianza por la Calidad de la Educación (Gobierno Federal-SNT, 2008), luego encargaban tareas a los alumnos y guías de estudio, dejaban una comisión de profesores y padres a resguardar la escuela, y el resto se dirigía a las diversas manifestaciones y acciones del movimiento. En la primaria P1 incluida en este estudio, los maestros en paro también realizaban actividades académicas de apoyo a los estudiantes en la puerta de la escuela o en casas particulares, pero "sin abandonar al movimiento".

> Si bien es cierto que al menos en un sector importante de los padres de familia en Morelos se es consciente que los profesores de sus hijos tienen malas condiciones económicas y que buscan una política educativa pública gratuita y de calidad luchando contra la ACE y el SNTE, la mayoría de estos padres consideran que un sector de los profesores carece de la calidad, la pericia docente y el trato humano, que contribuyan a una buena educación y logro académico de sus hijos.

Este hallazgo es similar a los datos obtenidos por Martin (1998) en un estudio sobre relaciones de conflicto en escuelas de Jalisco, en el que encontró un alto grado de descontento entre los padres de familia respecto de la escuela, específicamente contra el maestro, siendo las principales quejas, el ausentismo, la negligencia y utilización de sus puestos para obtener ventajas económicas.

En ambos estados, hay una sensación en los padres de familia de que los profesores tienen poca respuesta y compromiso ante los padres de familia y ante sus hijos.

En general, el MMB efectivamente no involucró a tiempo a los padres de familia en el análisis de la ACE y de la forma en que el movimiento podría beneficiar a la escuela y a los menores que reciben educación escolarizada, aunque el viernes 15 de agosto después de una marcha de más de 15,000 maestros en Cuernavaca, los coordinadores anunciaran el plan de lucha que consistiría en realizar un paro indefinido en el inicio del ciclo escolar y sumar al movimiento a los padres de familia (González, 2009).

No era la primera vez que el magisterio morelense emprendía un movimiento de proyección nacional, tampoco era la primera vez que las autoridades del gobierno buscaran desarticular y desprestigiar al movimiento magisterial. Entre octubre y noviembre de 1980, el magisterio morelense se declaró en huelga por asuntos salariales, la construcción de cuatro clínicas del ISSSTE, la muerte de una maestra por mala atención médica y el desconocimiento de sus dirigentes sindicales; 7 200 profesores de un total de ocho mil, estallaron la huelga:

> Los tres primeros días de la huelga se vive un ambiente de mucha tensión. La SEP y el SNTE desatan una desmedida campaña en contra del movimiento dentro del estado. Cada quince minutos hay un spot de radio amenazando a los maestros con el cese, acusando a los principales dirigentes de ser agitadores profesionales pagados por el oro de Moscú, reiterando la ilegalidad de la huelga y enfatizando el daño que hace a la niñez mexicana (Arriaga, 1979-1980).

A diferencia de 2008, en 1980 los maestros en huelga contrarrestaron la campaña del gobierno con el "brigadeo" en las regiones de Jojutla, Cuernavaca y Cuautla, convocando a reuniones con los padres de familia por escuelas y regiones, usando carros de sonido que recorrían las calles informando y colocando spots en la radio que luego les fueron cortados.

Como consecuencia de ese trabajo, cuatro días antes del estallamiento de la huelga, diez mil padres de familia realizaron una concentración en apoyo a los maestros, en Cuernavaca, después de manifestaciones previas en Yacapixtla, Jojutla y Cuautla; estas acciones contribuyeron a que durante la huelga y las marchas y movilizaciones, los profesores contaran con la solidaridad de amplios sectores de la población del Estado de Morelos (Arriaga, 1979/80). De igual forma, este apoyo popular había dejado una huella significativa en los maestros morelenses de 1980; tal como cita Arriaga las palabras del profesor Víctor Bárcenas, dirigente del Consejo Central de Lucha de Morelos, al ser levantada la huelga magisterial: "de ahora en adelante no hay ambigüedad, con el pueblo o contra él, los maestros somos parte del pueblo y marchamos con él".

4. En más de 50 escuelas del Estado de Morelos, no sólo se perdieron tres meses de clases, sino que fueron tomados dos o tres meses más para retomar el ciclo escolar, en un contexto en el que las autoridades educativas, tanto los mandos altos como los mandos medios, habían perdido credibilidad ante los padres de familia inconformes, y también ante los profesores, tanto de los que participaron en el movimiento así como del grupo contrario al MMB.

Los mandos medios (jefes de sector y supervisores) fueron presionados por las autoridades educativas y políticas del Estado para reabrir las escuelas tomadas por el MMB, y enviados para la atención del conflicto pos paro, a pesar de que estos funcionarios tenían poca capacidad de decisión en una trama con injerencia de otros actores, como, el SNTE, los medios de comunicación, otras instancias del gobierno, partidos políticos, diputados, el sector empresarial, las autoridades municipales y comunales, entre otros.

La información reportada en este estudio concuerda con el señalamiento realizado por Tapia (2004) de que en Morelos los problemas políticos que manejan los supervisores, jefes de sector y directores son productos de las decisiones de los gobernantes, y que en este tipo de problemas, estos funcionarios de mando medio tienen limitada capacidad de acción y negociación y por ello debían ser atendidos por los mandos educativos superiores del estado.

Los testimonios expresados por algunos padres de familia y algunos profesores y directores, resaltan la insolvencia de parte de los altos mandos educativos del Estado, tanto de educación básica (IEBEM) como de la Secretaría de Educación, lo que dejó el camino abierto a la injerencia y manejo del SNTE en las negociaciones con los padres de familia inconformes, con los profesores contrarios al MMB y con los propios profesores del MMB que eran rechazados por los padres inconformes para que regresaran a ocupar sus plazas de origen.

Los propósitos de los gobiernos de contrarrestar a como dé lugar los problemas con el magisterio o con los padres de familia, pueden poner en riesgo la integridad de los mandos medios o funcionarios de nivel medio del sistema educativo estatal. Los relatos y testimonios recogidos en este estudio reflejan que las autoridades tanto del gobierno como del IEBEM, pusieron en primera fila del combate a funcionarios no facultados legal ni administrativamente para resolver directamente los problemas surgidos con el MMB: el reclamo de no operar la ACE en Morelos, la apertura y operación de las sedes alternas, reabrir las escuelas tomadas por el MMB, el conflicto con los padres de familia post MMB, o la asignación de plazas o cambios a los maestros temporales en las escuelas contrarios al MMB.

Estos hallazgos coinciden con lo que Tapia (2004) ha reportado, de algunos casos en los que los supervisores en Morelos deben enfrentar cierto riesgo hacia su integridad física debido a los conflictos entre los padres de familia y las autoridades educativas.

La resolución de conflictos es un tema muy complejo y ampliamente estudiado desde las ciencias socialesy dentro de sus principales observaciones se ve que los conflictos de intereses y la lucha

por la obtención de recursos son de las principales causas de descontento entre los grupos.

Sin embargo, una premisa importante es que el conflicto no es malo por naturaleza y que puede llegar a tener consecuencias positivas importantes (Gómez Berrocal, 2006). En todo caso la movilización social que trajo este movimiento ha hecho que una de las premisas de la educación popular se reactive en la formación de sujetos críticos que buscan concientizarse y solucionar sus problemas de manera activa.

Un error del movimiento fue sin duda la falta de comunicación con los padres, situación de la cuál queremos dejar memoria para que estas experiencias puedan ser retomadas a futuro en otra situación similar evitándose los contratiempos que se dieron por la falta de inclusión activa de los padres en el movimiento magisterial, así como la inclusión de equipos interdisciplinarios y de científicos sociales, para el apoyo en la toma de desiciones y manejo de los conflictos.

Referencias

Aguirre, L. (2011). *Construcción de la experiencia social y la identidad en maestros y maestras de educación secundaria en Morelos.* (Tesis doctoral inédita). Flacso, México.

Arnaut, A. (2010). Movimientos sociales e identidad: el caso de los movimientos en Xoxocotla, Morelos. *Cultura y representaciones sociales*, 4(8), 158-185.

Arriaga, M. (1979/80). El magisterio en lucha. *Cuadernos Políticos*, 27, 79-101.

Ávila, M. E., Vera, A., Musitu, G., y Jiménez, T. I. (2009). *Educación popular y promoción del bienestar*. México: Trillas.

Bazán, A., Castellanos, D., y López, M. (2010). Structural modeling of variables related to parental support in Mexican children's perfomance on reading and writing. *Educational Research and Reviews*, 5(10), 557-568.

Bazán, A., Sánchez, B., y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 701-729.

Domínguez, L. (2009). *Apoyo familiar y desempeño en lengua escrita en escolares de quinto grado de primaria.* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Epstein, J. (2010). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.

Gobierno Federal-SNTE (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: Gobierno Federal-SNTE.

Gómez Berrocal, C. (2006). Psicología social de las relaciones intergrupales. En Gómez, A., Gaviria, E., Fernández, I. (Coords.), *Psicología Social.* (pp. 537-573). Madrid: Sanz y Torres.

González Villarreal, R. (2009). La irrupción. Condiciones de emergencia del Movimiento Magisterial de Bases. *El Cotidiano*, 24(154), 75-84.

Hernández Navarro, L. (2011). Maestros y nación. La CNTE a 32 años de vida. *El Cotidiano*, 168, 47-60.

Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., y Brissie, J. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.

Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., De Jong. J., y Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.

Indymedia. (2008). *Los padres de familia ante el conflicto magisterial en Morelos.* Recuperado de *http://mexico.indymedia.org/spip.php?article57*

Martin, C. (1998). Las relaciones conflictivas en la escuela primaria en el contexto de la reforma educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(6), 273-299.

Mendoza, J., y Caballero M. (2008). La rebelión magisterial en Morelos y la lucha contra la burocracia del SNTE. *Contra la Corriente. Revista marxista de teoría y política*, 1(1), 25-30.

Levine, J., y Pavelchak, M. A. (1984). Conformité et obéissance. En Moscovici, S. (Eds) *Psychologie Sociale*. París: PUF.

Olivier, G. (2009). Una maniobra oculta: la estrategia de privatización en la Alianza por la Calidad de la Educación. *El Cotidiano*, 24(154), 17-24.

Oprinari, P. (2008). México: entre la crisis económica y las nuevas luchas obreras. *Estrategia Internacional*, 25, 261-273.

Santizo Rodall, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 751-773.

Tapia Uribe, M. (2004). Federalización y gestión educativa estatal. El caso de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 361-402.

Torres Ramírez, C. (2008). La Alianza por la Calidad de la Educación: una fuente de discordias. *Cero en conducta*, 23(55), 137-148.

CAPÍTULO 9

VOCES JUVENILES PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR. PENSANDO JUNTOS SOBRE VIOLENCIA Y DISCRIMINACIÓN

*María Morfín Stoopen y María Elena Durán Rico**

Tal vez algún día dejen a los jóvenes
inventar su propia juventud

Quino

INTRODUCCIÓN

La Jugarreta Espacios de Participación A. C. es una organización que trabaja en la defensa y promoción del derecho a participar de niños, niñas y adolescentes, mediante diversos programas y actividades en los que su voz y opiniones son fundamentales para la toma de decisiones.

De septiembre a diciembre de 2012 con el apoyo del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, La Jugarreta invitó a los estudiantes de secundaria de Tepoztlán, Morelos, a participar en el proyecto *Voces juveniles para la convivencia escolar*. A lo largo de

*La Jugarreta Espacios de Participación A. C.

diversas sesiones los participantes identificaron las situaciones de violencia y discriminación que viven en sus escuelas, reflexionaron al respecto y dieron sus ideas sobre cómo se puede mejorar la convivencia en los planteles.

Esta publicación revisa el camino andado, difundiendo entre los lectores los diversos momentos del trabajo, las opiniones de los estudiantes, los resultados del análisis de la información, las reflexiones, aprendizajes, logros y retos que se produjeron. El enfoque del proyecto y del texto resultante se centra en el derecho de los adolescentes a participar en las decisiones que se toman tanto en los centros educativos como en las comunidades en las que viven. Por ello, buena parte del contenido se ocupa de aquello que los jóvenes expresaron respecto a las experiencias en sus escuelas. Al final se presentan las lecciones aprendidas tanto por los estudiantes como por el equipo de facilitadores que trabajaron con ellos. En resumen, este trabajo es el recuento de aquella experiencia y un llamado a incluir el punto de vista de los jóvenes en el diseño de programas y acciones en favor de una convivencia escolar sana y democrática.

Antecedentes

En los últimos años las sociedades han tomado conciencia sobre las situaciones de violencia que viven muchos niños, niñas y adolescentes en las escuelas. Palabras como maltrato, violencia, *bullying*, acoso y discriminación se han vuelto de uso cotidiano. Incluso existen términos que describen los tipos de violencia de manera más precisa: *bullying* físico, psicológico o social, *ciberbullying*, *happy slapping*, *dating violence*, entre otros. Asimismo, constantemente se dan a conocer las denuncias de casos de violencia entre los estudiantes, maltrato de maestros hacia los alumnos o viceversa, y discriminación de diversos tipos.

Es una realidad que el acoso, la violencia y la discriminación en las instituciones educativas adoptan múltiples formas, algunas más

evidentes que otras. Pero también es fundamental tomar en cuenta que es un fenómeno que involucra no sólo a los alumnos, sino también a los adultos relacionados con la escuela como directivos, docentes y familiares. Ante esto, las autoridades educativas y diversas organizaciones civiles se han dado a la tarea de crear programas y actividades, buscando disminuir el problema. Talleres, pláticas, guías de apoyo y otras actividades se han realizado en múltiples planteles educativos, con temas como educación para la paz, resolución pacífica de conflictos, educación en valores y equidad de género, entre otros. Por otro lado, también se han adoptado medidas de vigilancia afuera de las escuelas, así como de restricción del ingreso de objetos peligrosos a los planteles por medio de la llamada "operación mochila".

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos institucionales e iniciativas civiles, podemos arriesgarnos a afirmar que existe una percepción generalizada de que el problema persiste y de que no se han logrado mejoras significativas al respecto. Específicamente en Tepoztlán, lugar en donde se realizó el proyecto que nos ocupa, constantemente continúan apareciendo casos de maltrato, discriminación y violación de derechos entre pares o entre adultos y estudiantes, tanto en las escuelas de educación básica como en las preparatorias y bachilleratos.

En México hay muy poca información estadística que nos ayude a comprender mejor cómo ha evolucionado el fenómeno. Sin embargo, tenemos a la mano algunas pistas que nos dan luz en ciertos puntos. En la Consulta Infantil y Juvenil que llevó a cabo el IFE en 2012, los jóvenes de 13 a 15 años de edad emiten opiniones que nos llaman la atención respecto a lo que sucede en las escuelas.

Si bien no podemos considerar que los resultados de esta consulta tengan la validez de una encuesta, los datos que nos presenta son ilustrativos respeto a la percepción que este grupo social tiene sobre las situaciones que se dan en sus escuelas. Veremos a continuación algunos de esos datos, centrándonos en los del estado de Morelos (IFE, 2012).

En la consulta se abordó un aspecto del problema formulando una pregunta específica sobre el acoso entre pares. En Morelos se consultó a 9 668 adolescentes de entre 13 a 15 años. El 10.7% de ellos afirmaron que en la escuela algunos compañeros los acosan e intimidan. Las mujeres lo aseveraron en un 9.4% y los hombres en un 12.4%. Tal vez la cifra sola no nos diga mucho, a menos que pensemos en la proporción de que de cada 10 alumnos o alumnas, uno es acosado por sus compañeros.

¿Cuántos de los que no declararon ser acosados son acosadores? ¿Cuántos alumnos o alumnas son sólo observadores de lo que pasa? Las relaciones y proporciones entre ellos nos pueden dar un panorama de cómo el problema de la violencia y la discriminación no se refiere sólo a la relación entre víctima y victimario, sino que involucra a toda la comunidad en la que se manifiesta.

Sumado a esto, en Morelos el 2.5% de esta misma población indicaron sufrir violencia sexual en su escuela, entre las mujeres el 2.1% y entre los hombres el 3.1%. En este caso no tenemos datos de quiénes ejercen la violencia. Respecto a la relación entre estudiantes y docentes, de los adolescentes de entre 13 y 15 años que respondieron a la consulta en todo el país, más de la cuarta parte declaró no confiar en alguno de sus maestros (26.8%). Los hombres manifiestan mayor desconfianza (27.7%) que las mujeres (26.1%).

En el caso de Morelos, la cantidad de jóvenes que desconfía de sus maestros sube al 32.8%. Otra vez son más los hombres (35.3%) quienes desconfían más en comparación con las mujeres (30%).

Los maestros se colocan en el tercer lugar de las preferencias de confiabilidad para los adolescentes. Aunado a esto, el 17.8% de las mujeres y el 20.6% de los hombres de entre 13 y 15 años que respondieron a la consulta en Morelos dicen que en su escuela hay maestros o maestras que maltratan a los estudiantes. Las formas de maltrato no se investigaron en la consulta; habría que indagar qué y cómo perciben como maltrato los alumnos.

La consulta también reunió información sobre aspectos de la comunicación en la escuela. En cuanto a la libertad de expresión,

más de la quinta parte (21.6%) de los estudiantes en Morelos perciben que en su escuela no pueden decir lo que piensan sin temor. Asimismo, el 58% de los adolescentes morelenses dice que discuten en grupo lo que les preocupa, pero también hay una diferencia entre las mujeres (61.7%) y los hombres (53.1%). El porcentaje nacional, de 468 930 adolescentes consultados, en esta respuesta resultó ser de 65.3%.

UN ENFOQUE INTEGRAL

Ante este panorama es obligado preguntarnos: ¿por qué los resultados de los esfuerzos por disminuir la violencia y la discriminación no son los que esperamos? ¿Qué más tendríamos que hacer para incidir de manera significativa en estas situaciones escolares? ¿Será necesario adoptar nuevos enfoques?

Según el programa *Por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa* de la Secretaría de Educación del Distrito Federal, para una buena convivencia escolar hay que revisar básicamente cuatro factores que intervienen en el espacio escolar:

a) ***Sentimiento de pertenencia a la escuela***

Es decir, qué tanto el ambiente de la escuela genera seguridad y confianza en los alumnos y, por lo tanto, repercute en su bienestar emocional y la formación de su autoimagen.

b) ***Organización de la escuela e instrucción***

Se relaciona con la filosofía del plantel, sus valores, la valoración de la escuela como un elemento de reconocimiento social. También sería importante considerar si en la orientación de los procesos educativos se incluye el fomento de la motivación intrínseca de los alumnos, se favorece su relación con los maestros y se desarrolla la capacidad de pedir ayuda cuando lo requieran. Cuando el aprendizaje se orienta exclusivamente al rendimiento se fomenta la

competencia y la comparación entre los más y los menos hábiles, lo que genera ansiedad.

c) ***Características de los docentes***

¿Los maestros brindan confianza, son comprensivos, detectan las habilidades especiales de cada alumno y alumna? Se trata de definir cómo es el manejo del aula por parte de los docentes, describir su forma de enseñar, el grado y tipo de poder que ejercen, cómo intervienen ante los problemas, si dan o no posibilidades a los alumnos de participar en la toma de decisiones.

d) ***Clima social del aula***

Aquí se observan las conductas y características de los alumnos, de los docentes y los directivos. Los ambientes competitivos fomentan conflictos debido a la presencia de actitudes egoístas, incapacidad para trabajar en equipo y poca confianza entre los miembros de la comunidad escolar.

Encontramos también una visión coincidente en Muñoz (2008) cuando afirma que:

> "Una estrategia integral de atención a la mejora de los procesos de convivencia implica, entre otros aspectos, la revisión de las pautas de interacción que se dan al interior de las instituciones educativas, el reconocimiento de que algunas de ellas están motivadas por la misma estructura organizativa de las instituciones, por los hábitos y competencias de los docentes para atender a los alumnos en esta dimensión de la formación (entre ellas la competencia de mediación de conflictos y el conocimiento de la etapa del desarrollo psicosocial en el que se encuentran los estudiantes) y por el grado en que se asumen decisiones conscientes y colegiadas sobre estrategias específicas para adaptarse al entorno cultural y a los intereses de los alumnos" (p. 1124).

Si estamos de acuerdo con estos factores y, por lo tanto, con la idea de que la enseñanza de la convivencia no es un tema sino una

práctica cotidiana, entonces es pertinente revisar bajo esta lupa lo que se ha hecho para intentar disminuir la violencia y la discriminación en las escuelas.

Lo que hace falta tomar en cuenta

Más allá de un análisis más detenido, por lo pronto podemos observar que la perspectiva de los programas e iniciativas que abordan esta problemática es generalmente la de los adultos preocupados por lo que pasa en las escuelas, ya sean docentes, autoridades educativas o profesionales de instituciones independientes.

En este entramado social, hace falta tomar en cuenta la perspectiva de uno de los actores más importantes, es decir incluir el punto de vista de los estudiantes. Los cursos, talleres y demás actividades son diseñados por adultos y dirigidos a los jóvenes o bien a quienes trabajan directamente con ellos. Hasta ahora no se ha hecho un esfuerzo amplio y profundo por abrir espacios para el intercambio de experiencias y la escucha de la visión y propuestas juveniles respecto a cómo mejorar las relaciones de convivencia en la escuela.

Esto quiere decir que las estrategias, valiosas en sí mismas y como maneras de visibilizar el tema, están desbalanceadas debido a que prevalece la voz y la visión de los actores adultos. Para equilibrar los esfuerzos y encontrar iniciativas más efectivas consideramos fundamental que, no sólo se abran espacios de expresión para los estudiantes, sino que la comunidad en su conjunto conozca y tome en cuenta de manera seria sus opiniones. Lo anterior se basa principalmente en dos elementos:

1. El derecho de niños, niñas y adolescentes a participar, incluido en la Convención sobre los Derechos del Niño.
2. La consideración de la escuela como un espacio privilegiado para aprender la convivencia democrática y a construir la ciudadanía.

Este proyecto se sostiene en esta visión integral para abordar el problema y, por lo tanto, en la convicción de que es necesario prestar más atención al punto de vista de los estudiantes.

Esta perspectiva deja de ver a los estudiantes como los receptores de nuestros esfuerzos y los concibe en una posición activa por considerarlos como aliados que también pueden pensar y crear nuevas alternativas para resolver el problema. Mientras sigamos pensando que los adultos tenemos el saber en nuestras manos y que los alumnos deben escucharnos, nos mantendremos estancados con nuestros programas de prevención. Sería muy valioso reconocer que necesitamos ayuda, que si somos más humildes probablemente encontremos esa ayuda en quienes hemos estado pensando que son el origen del problema.

Descripción del proyecto

El proyecto de *Voces juveniles para la convivencia escolar* inició en septiembre de 2012, con la idea de abordar el tema de la violencia y discriminación en las escuelas secundarias del municipio de Tepoztlán, en el estado de Morelos. El objetivo general era visibilizar en el municipio la opinión de los estudiantes de secundaria sobre las formas de disminuir la violencia y la discriminación dentro de las escuelas para mejorar las relaciones humanas entre los diversos actores que constituyen la comunidad escolar.

El proyecto consistió en un proceso de participación con todas las secundarias del municipio de Tepoztlán. Se trabajó en todos los planteles: dos secundarias generales, cuatro telesecundarias y una secundaria técnica, distribuidas en siete localidades: Tepoztlán, Santiago Tepetlapa, Santa Catarina, San Andrés de la Cal, Amatlán de Quetzalcóatl, Santo Domingo Ocotitlán, y San Juan Tlacotenco. Se atendió a 524 estudiantes de segundo de secundaria y a 103 de los tres grados de las telesecundarias. Es decir, se trabajó con un total de 627 jóvenes.

Se diseñaron diversas actividades para promover la expresión de los jóvenes respecto a las vivencias que tienen en sus escuelas, de acuerdo con cinco momentos o etapas:

1. Acercamiento a las escuelas y autoridades.
2. Taller de convivencia democrática desarrollado con los grupos de 2° de secundaria.
3. Trabajo con un grupo voluntario, compuesto por jóvenes de diferentes escuelas, para analizar, organizar y sistematizar la información recabada.
4. Presentación de resultados a las escuelas y a la comunidad en general.
5. Edición de una publicación que diera cuenta del proceso y los resultados.

Se eligió trabajar con los alumnos de 2° de secundaria porque los estudiantes de este grado escolar ya han pasado un año en la secundaria y, por lo tanto, tienen experiencia respecto a cómo son las relaciones en sus planteles. Asimismo, estos jóvenes tendrían un año más para incidir dentro de la escuela.

TALLER DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

Tras lograr el acuerdo y el consentimiento de los directores de los planteles, se realizaron talleres con todos los y las estudiantes de segundo grado de secundaria, en los cuales expresaron sus opiniones sobre las relaciones que establecen entre sí los diversos miembros de la comunidad (estudiantes, maestros, directivos y padres de familia), elaboraron propuestas para mejorar las situaciones de violencia, maltrato o discriminación que detectaron y sugirieron formas de comunicar todo esto a la comunidad escolar y a otros sectores del municipio.

En cuatro sesiones de una hora cada una, los estudiantes narraron las situaciones de violencia y/o discriminación que suceden en sus escuelas y que a ellos les gustaría cambiar. Así mismo, identificaron los actores involucrados en dichas situaciones, y en la elaboración de propuestas específicas para cada uno de ellos. Debido a que en varias escuelas los grupos son muy numerosos (de hasta 47 alumnos y alumnas) fue muy complicado realizar algunas de las actividades: por ello en futuras ocasiones el programa para el taller tendría que extenderse a seis horas de trabajo.

Los objetivos de estas sesiones fueron:

a) Reunir las opiniones de estudiantes sobre las formas de violencia y discriminación que se dan en la escuela.
b) Reunir las propuestas de estudiantes sobre cómo disminuir la violencia y la discriminación en sus escuelas.
c) Sensibilizar a los estudiantes sobre las formas de violencia y discriminación y cómo disminuirlas.

En las secciones siguientes se describe la estructura general del taller y el programa de trabajo en cada una de las sesiones (cuadros 8.1, 8.2, 8.3 y 8.4).

Las sesiones de los talleres fueron coordinadas por dos facilitadores cuyo papel era establecer un clima de confianza en los grupos, plantear los temas a abordar, hacer preguntas que detonaran la expresión y reflexión colectiva y ayudar a resolver cualquier cuestión que obstaculizara el proceso. Así mismo, se contó con el apoyo de relatores, quienes tuvieron la tarea de registrar las opiniones de los participantes y la dinámica y proceso grupales.

Las actividades de los talleres combinaban el trabajo individual y colectivo, así como la expresión oral, escrita, plástica y corporal. De esta manera se buscaba brindar una variedad de opciones de expresión y así dar oportunidades a los diferentes tipos de estudiantes, según sus preferencias y habilidades. En el proceso se hicieron ajustes, de acuerdo a las condiciones propias de cada grupo. Por ejemplo,

Cuadro 8.1. Primera sesión: Presentación del proyecto.

Bienvenida y presentación
Los facilitadores se presentan y dan la bienvenida a los alumnos. Explican los objetivos y las etapas del proyecto.

Juego cooperativo: El río
Se divide al grupo en cuatro equipos y se les explica que jugarán a los exploradores. El juego consiste en cruzar un río imaginario. La única manera de hacerlo es pararse en hojas de papel como si fueran rocas. El reto es que deberán asegurarse de que todos crucen el río. Si alguien se queda sin cruzar entonces todos pierden. Después del juego se hace una breve reflexión sobre cómo es más fácil superar los retos si se colabora en lugar de competir.

Acuerdos de la convivencia
Se explica a los alumnos que se trabajará en cuatro sesiones y se les pide que den ideas sobre cuáles serían los comportamientos que podrían ayudar a que el trabajo sea armónico y productivo. Se escriben las ideas en una hoja de rotafolio y se comentan. Se confirman o eliminan las que el grupo decida. Se menciona que esos serán los acuerdos del grupo para tener una buena convivencia durante las sesiones. Se agradece al grupo por su participación y se les indica cuándo será la próxima sesión.

Cuadro 8.2. Segunda sesión:
¿Cómo se relacionan las personas en tu escuela?

Sociodramas
Se explica a los alumnos que se va a hablar sobre las formas en las que los miembros de la comunidad escolar se relacionan unos con otros (alumnos, maestros, directivos, padres de familia). Con el grupo se hace una lista de los lugares que hay en la escuela: salones, patio, oficinas, etc. Luego se hace una lista de las personas que conviven en la escuela: alumnas, maestros, director, mamás, etc. Una vez visualizados estos elementos, se piden voluntarios para formar dos equipos de actores. Se dan instrucciones a cada equipo para que elijan una situación de violencia o discriminación que se dé en la escuela y la representen ante los demás. Los equipos tendrán 5 minutos cada uno para presentar su escena. El grupo reflexiona sobre lo que las situaciones representadas, a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron los actores?
- ¿Fue fácil o difícil representar los diversos papeles?
- ¿Qué pudieron observar los demás sobre lo que se representó?
- ¿Qué opinan sobre dichas situaciones?
- ¿Por qué se dan esas situaciones?
- ¿Qué otras situaciones suceden en la escuela?

Se invita a los alumnos a participar en el grupo promotor. Se agradece al grupo por su participación y se les indica cuándo será la próxima sesión.

Cuadro 8.3. Tercera sesión: ¿Se pueden transformar las maneras de relacionarse?

Dibujos de antes y después

Se divide al grupo en varios equipos de 5 a 8 personas cada uno. Se indica a los alumnos que cada equipo pensará en una situación de discriminación o violencia que se dé en la escuela. Pueden ser las que se representaron en la sesión anterior u otras.

Se entregan 2 metros de papel *craft* a cada equipo y se explica que en la mitad del papel dibujarán la situación tal y como es. Para ello cada miembro del equipo elegirá un personaje que tenga relación con la situación que escogieron y lo dibujará para crear un dibujo colectivo. Se da un tiempo para que se elaboren los dibujos y después se indica a los equipos que piensen en cómo se podría transformar esa situación para que ya no haya discriminación o violencia. Se les pide que dibujen la nueva situación en la otra mitad del papel. Se pegan los dibujos en la pared y se indica a todos que hagan un recorrido para ver lo que hicieron sus compañeros.

Se hace una reflexión grupal sobre lo que observaron en los dibujos. Se agradece al grupo por su participación y se les indica cuándo será la próxima y última sesión.

Ideas

Se pide a los alumnos que durante la semana piensen en qué propuestas les gustaría dar para que las situaciones de violencia o discriminación en la escuela se modifiquen, es decir que piensen lo que ellos y otras personas podrían hacer para que eso cambie. Se indica que escriban sus propuestas y las metan en los sobres que se dejarán para tal efecto. Cada sobre está señalado con diferentes letreros indicando a qué miembros de la comunidad van dirigidos: alumnos, personal de la escuela, familiares y autoridades. Los escritos pueden ser anónimos. Se explica que en la siguiente sesión se trabajará con las ideas que hayan escrito.

cuando al grupo se le dificultaba el hablar sobre las situaciones de violencia se les pedía que lo hicieran de manera escrita y anónima.

Los facilitadores mantuvieron una comunicación constante para informarse sobre estos cambios y sugerencias, de manera que hubiera una retroalimentación y también un aprendizaje colectivo.

Grupo Juvenil Promotor

Durante el proceso de los talleres se invitó a los estudiantes a continuar participando en el proyecto, pero ahora través de talleres sabatinos en los que trabajarían en la sistematización de las opiniones de sus compañeros. La idea era involucrar a un grupo de cuando menos diez estudiantes de las diversas escuelas para que formaran

Cuadro 8.4. Cuarta sesión: Propuestas y difusión.

Propuestas de acción
Se divide al grupo en cuatro equipos y se explica a los alumnos que cada equipo revisará el contenido de uno de los sobres en los que colocaron sus propuestas. Para ello leerán uno a uno los textos y organizarán la información para presentarla a los demás. Se reparten los sobres y se da un tiempo para que los equipos lean y analicen la información. Se pide a cada equipo que presente un resumen de las propuestas que encontraron en el sobre. Una vez que se hicieron todas las presentaciones se pregunta al grupo sobre lo que opinan de las propuestas a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles propuestas son viables y cuáles no?
- ¿Hay alguna idea que les guste más? ¿Por qué?

Ideas para la difusión
Se explica a los alumnos que el grupo promotor trabajará y organizará la información que surgió en los grupos de todas las escuelas de Tepoztlán que están participando en el proyecto y que con eso se harán presentaciones tanto al interior de las escuelas como a la comunidad y a las autoridades. Se pregunta al grupo si tienen ideas de cómo el grupo promotor podría presentar la información. Se hace una lluvia de ideas.

Cierre
Se agradece al grupo la participación del proyecto y se indica que en una fecha próxima se les hará saber cuándo será la presentación de los resultados en su escuela, así como la fecha en la que se realizará la presentación ante la comunidad de Tepoztlán y las autoridades.

un Grupo Juvenil Promotor que después se abocara a comunicar y difundir los resultados del proceso. Los objetivos de esta etapa fueron los siguientes:

- Identificar situaciones de violencia y discriminación en la vida cotidiana escolar de los estudiantes.
- Reconocer las emociones, sensaciones y pensamientos que se generan en los jóvenes debido a las situaciones de violencia y discriminación.
- Realizar propuestas de modificación de las situaciones de violencia y discriminación hacia los diferentes actores de la comunidad escolar.
- Establecer compromisos para modificar la convivencia escolar a fin de mejorarla.

- Presentar los resultados del estudio a las comunidades escolares participantes.

Se logró formar un Grupo Juvenil Promotor interescolar de 16 estudiantes que, de manera voluntaria y con el acompañamiento de facilitadores adultos, analizó las opiniones y propuestas de sus compañeros para sistematizar la información surgida en los talleres. Así mismo elaboró productos y estrategias para comunicar los resultados de la sistematización de la información tanto dentro de las escuelas como a otros miembros de la comunidad como autoridades educativas, autoridades municipales, representantes de organizaciones civiles, entre otros.

Se habían programado 16 horas de trabajo con este grupo, pero resultó que ese tiempo fue insuficiente para completar las tareas planeadas, y al final los participantes trabajaron durante 20 horas repartidas en cinco sesiones, cuyas actividades se describen a continuación (ver tabla 8.2).

Tabla 8.2. Estructura y actividades de los Talleres del Grupo Juvenil Interescolar

Primera sesión	
Tema	Actividad
Bienvenida y presentación	Se solicita a los participantes que anoten su nombre y datos en las hojas de registro, así como que pongan sus nombres en una etiqueta y se la peguen. Se presenta cada uno de los miembros del equipo facilitador. Se hace una breve presentación de lo que es y hace la Jugarreta, sobre todo con jóvenes.
Presentación de los y las participantes	Cada participante elabora una silueta de sí mismo y luego la presenta ante los demás.
Árbol de las expectativas	Se pide a los participantes que dibujen y recorten una silueta de su mano y que dentro escriban lo que esperan de las sesiones. Entre todos forman un árbol de manos con sus expectativas.
Receso	Se invita a los asistentes a tomar un refrigerio.

Recordar el proceso	En plenaria se revisan todas las actividades y el proceso que se llevó a cabo en las escuelas, con sus variantes. Se agregan aquellas que a los jóvenes les parezcan importantes o significativas. Se revisan las diferentes categorías para ordenar toda la información y se agregan las que se consideren convenientes.
Acuerdos de la convivencia	En equipos, a partir de los diferentes rotafolios con los Acuerdos de la Convivencia hechos en cada grupo, se revisan todos ellos y se hace uno solo, con los acuerdos generales logrados en las escuelas. Al final, se realizan los acuerdos de este grupo de trabajo, tanto a partir de los generales, como de otros específicos.
Lo que sigue	Se hacen acuerdos para las siguientes sesiones (calendario, horarios, dudas, etc.).
Segunda sesión	
Tema	Actividad
Juego	Con el grupo se juega a "Ensalada de frutas".
Tipos de violencia y discriminación	Se hacen equipos y se conversa para identificar los diversos tipos de violencia y discriminación.
Exposición de situaciones	Se exhiben los dibujos realizados por los alumnos de todas las escuelas y el grupo hace una clasificación de las situaciones de violencia y discriminación que se expresan en ellos. Se les presentan las listas de situaciones expresadas por escrito por sus compañeros/as de manera que las integren a la clasificación anterior.
Receso	Se invita a los asistentes a tomar un refrigerio.
Matriz de situaciones	Se elabora una matriz en la que se incluya las situaciones detectadas y los actores involucrados en ellas.
Lo que piensan y sienten	Co-escucha sobre vivencias de violencia y discriminación. Por parejas platican sobre lo que piensan y sienten ante las situaciones de violencia y discriminación (5 minutos). Se hace una plenaria para que puedan expresar algo más si lo desean. Ejercicios de respiración.
Tercera sesión	
Tema	Actividad
Juego	Con el grupo se juega a las Sillas musicales cooperativas.
Recordatorio	Se revisa lo que se ha hecho en las dos sesiones anteriores.
¿Cómo podemos transformar esto?	Se organizan las propuestas que se recolectaron en las escuelas según los actores. Se afinan y concretan las propuestas a opciones realizables. Se agregan otras propuestas que pudieran surgir.
Receso	Se invita a los asistentes a tomar un refrigerio.

Presentación de resultados	Se dan ideas de cómo se puede dar a conocer toda la información. Se hacen equipos para que cada uno diseñe cómo presentar un aspecto. Sensibilizar sobre las posibles reacciones a las presentaciones:
Alcance del trabajo y las presentaciones	Se reflexiona sobre lo que los participantes pueden esperar que suceda en las presentaciones.
Cuarta sesión	
Tema	Actividad
Definición de contenidos	Por equipos, se trabaja en la definir los contenidos y las posibles formas de presentar cada uno de los temas.
Quinta sesión	
Tema	Actividad
Trabajo para la presentación	Cada equipo trabaja para organizar su parte de la presentación. Se elaboran los guiones correspondientes.
Receso	Se invita a los asistentes a tomar un refrigerio.
Ensayo de la presentación	Se corre un ensayo completo de la presentación.
Organización para las presentaciones	Se elabora una calendarización de las diferentes presentaciones. Se hace una lista de quienes participarán en cada una de las presentaciones de las escuelas y la general

Cumplido el compromiso de las presentaciones, se tuvo una última reunión con el grupo para compartir las reflexiones de cada quien, sobre la experiencia, identificar los aprendizajes individuales y colectivos y pensar juntos qué hacer en el futuro con respecto al proyecto.

Presentación de resultados

Con la intención de sensibilizar a directivos, maestros y padres de familia de las escuelas secundarias sobre la opinión y las propuestas de los estudiantes acerca de la violencia y la discriminación en las escuelas, el Grupo Juvenil Promotor llevó a cabo una serie de presentaciones ante las diversas comunidades escolares.

Hubo también una presentación abierta al público en general a la que asistieron padres de familia, representantes de organizaciones

de la sociedad civil y el presidente municipal electo y su esposa. A estas presentaciones asistieron un total de 877 jóvenes y 60 adultos, incluidos los directores de las escuelas y algunos maestros.

Los jóvenes usaron varios recursos para informar los resultados del proceso: escribieron textos, hicieron breves escenificaciones y elaboraron presentaciones audiovisuales. El guión de la presentación se elaboró de manera colectiva y comprendió:

1. Introducción con la explicación del proyecto (presentación en Power Point).
2. *Lo que no nos gusta* (lectura de textos ilustrados con caras gigantes expresando diversas emociones).
3. *Canción de los baños* (composición musical).
4. Propuestas
   - *A los maestros* (lectura de textos).
   - *A los padres de familia* (escenificación).
   - *A los y las alumnas* (lectura de textos ilustradas con fotografías).
   - *A las autoridades* (escenificación de noticias).
5. *Compromisos personales* de cada miembro del Grupo Juvenil Promotor.
6. *Compromisos personales* del público (escritos en tarjetas).

El proyecto contemplaba un diálogo del Grupo Juvenil Promotor con las autoridades municipales, educativas y civiles para buscar acuerdos y compromisos que ayudaran a disminuir la violencia y la discriminación en las escuelas. El objetivo era establecer las bases para el trabajo colectivo de mejora de las relaciones humanas y el respeto a los derechos al interior de las escuelas. Sin embargo, debido a que la realización del proyecto coincidió con los tiempos del cambio de gobierno municipal, las autoridades salientes no fueron sensibles a la invitación que se les hizo para asistir a la presentación pública y, por otro lado, el gobierno entrante aún no contaba con su equipo definitivo por lo que a dicha presentación

sólo asistieron el presidente municipal electo y su esposa, futura presidenta del DIF municipal. Por ello el diálogo planeado no se pudo llevar a cabo. Aun así, la posibilidad de tener un acercamiento con algunos funcionarios del nuevo ayuntamiento queda abierta y se hará cuando el presente gobierno se haya establecido.

Documentos de divulgación de resultados

La elaboración, publicación y distribución del presente texto constituyó el cierre del proyecto formal y de los compromisos adquiridos al inicio del proceso. Se entregó un ejemplar del libro elaborado a cada uno de los directores de las escuelas participantes, junto a un informe que contenía las opiniones específicas de los alumnos de su plantel, de manera que tuvieran información más precisa sobre la situación concreta relacionada de su escuela.

Por otro lado, es importante mencionar que el Grupo Promotor Juvenil siguió reuniéndose para plantear nuevas metas. Elaboraron varios números de un periódico hecho por ellos mismos con noticias, artículos e ilustraciones con temas de su interés. Dicho periódico se distribuyó entre estudiantes, maestros y directores, así como autoridades municipales y otras personas de la comunidad interesadas.

RESULTADOS

Situaciones que no les gustan a los estudiantes

Los participantes describieron una gran cantidad de situaciones escolares relacionadas con la violencia y la discriminación que no les agradan y que desearían fueran de otra manera. Estas situaciones fueron expresadas por medio de sociodramas, dibujos y opiniones personales por escrito. Para muchas alumnas y alumnos estos momentos fueron propicios para opinar sin que exponerse

ante los adultos involucrados en la escuela, lo cual permitió opiniones diversas, algunas muy profundas y otras sarcásticas o en forma de bromas. Todas sin embargo mostraron las realidades que viven en cada escuela, en su familia, comunidad y con sus autoridades.

A continuación, comentamos y resumimos las más significativas, ya sea por la cantidad de menciones que se hicieron o porque planteaban novedades poco escuchadas.

Es importante tener en cuenta que los estudiantes del Grupo Juvenil Promotor participaron en la organización de las opiniones que expresaron todas las alumnas y alumnos.

Sobre los maestros

La percepción que los jóvenes tienen de su relación con los adultos puede ser de mucha hostilidad. Durante el desarrollo del proyecto se dramatizaron situaciones en donde los profesores ejercen de manera excesiva su autoridad, sutilmente o no: amenazando, exigiendo que se respete a pie juntillas el reglamento, dando preferencia a núcleos o sectores dentro de los grupos ("tienen consentidos", "la maestra prefiere trabajar con los hombres", "el maestro no nos hace caso a los hombres del grupo", "a veces el maestro no nos explica bien o no nos hace caso si no entendimos", etc.).

A los alumnos no les gustan las situaciones de injusticia, discriminación y preferencias que algunos de sus profesores y adultos tienen hacia ellos. Se mencionaron muchos casos de docentes que prefieren trabajar con los hombres de sus grupos y otros en los que dan un mejor o preferente trato a las mujeres.

Se mencionaron también las injusticias como las represalias que toman docentes o directores hacia todo un grupo cuando no pueden averiguar quiénes cometieron alguna agresión o robo, ya que los alumnos deciden no acusar a los responsables.

Así mismo, hubo muchas menciones sobre la poca o ninguna motivación de parte de muchos adultos –profesores o

familiares– hacia los jóvenes para que siguieran estudiando. Esto lo perciben en distintas formas, tales como: trabajos excesivos que a veces los maestros ni siquiera revisan o califican, conceptos académicos que no les significan nada o no se plantean en un contexto significativo para los jóvenes, fuerte presión de carga académica, clases poco atractivas y en ocasiones nada dinámicas y profesores con mala relación hacia los jóvenes (regañan, reportan, etcétera). Llaman la atención sobre estos aspectos diciendo: "Aunque somos jóvenes, también nos cansamos".

Los jóvenes consideran que la escuela, además de ser un lugar donde adquieren conocimientos, se convierte en un compromiso que para ellos no tiene un sentido y que los profesores no se han encargado de estimular.

Perciben el mundo adulto como un mundo hostil en el que, por diferentes razones, tienen poca o ninguna posibilidad de expresar sus formas de pensar o puntos de vista, ya que este mundo está regulado por leyes y reglas en las que ellos han intervenido poco. Por ejemplo, consideran que muchos de los docentes se comportan de una manera déspota, ya que "se creen mucho", o "los hacen menos" por tener un cargo de mayor importancia.

También les molesta que los maestros no les hagan caso o piensen que tienen que seguir sus propios modelos de conducta o relación social: los presionan para que sean, hablen o se comporten como los docentes quisieran. Han dicho "que todos cometemos errores y que no por eso no nos pueden perdonar o nos regañan exageradamente."

Muchos de ellos y ellas también expresaron que a veces los jóvenes se pelean y los profesores no hacen nada al respecto. Desde el punto de vista juvenil, los maestros no quieren enterarse de sus vidas y problemas.

Por otro lado, fue muy claro que les molesta que en la escuela no se les permitan mantener relaciones de noviazgo. Cuando los descubren tomados de la mano o expresando su cariño de otras maneras, los regañan.

Sobre las autoridades escolares

Les gustaría que los adultos apreciaran otras formas de expresión y comunicación entre ellos, como los grafos o bien otros medios, además de los periódicos murales. Asimismo, les gustaría que tuvieran más posibilidades de hacer actividades al aire libre o que tomaran en cuenta, tanto entre ellos mismos, como con los adultos, sus opiniones o puntos de vista.

La restricción del uso del celular fue un tema de mucha discusión y expresaron su molestia de que se los retengan por mucho tiempo, a pesar de ser conscientes de que no deben usarlo en clases. En muchos centros escolares este debate aún persiste, pero en ninguno de los casos las o los alumnos han tenido injerencia en esta discusión, lo que genera frustración ya que en el uso de esta tecnología muchos de ellos están más familiarizados que los profesores.

La infraestructura escolar también mereció la reflexión de los estudiantes. Les desagrada que no haya materiales de trabajo en los laboratorios, que no tengan acceso a las canchas en sus tiempos libres y que no haya agua o instalaciones sanitarias dignas.

La falta de orden en situaciones como la compra de alimentos (los maestros no se forman) les parece una situación injusta, como muchas otras donde los adultos sacan ventaja. Por ejemplo, que en los baños de los maestros sí haya agua, pero no haya en el de los alumnos. Tampoco les gusta pasar al sol mucho tiempo en las ceremonias, situación que a veces ocurre con la complacencia de las autoridades.

Sobre los compañeros

Describen diversos casos de intolerancia hacia la diversidad, por ello se dan situaciones de discriminación entre ellos mismos, hacia jóvenes con menores recursos económicos o que vienen de algún otro estado o grupo social. Con frecuencia se escuchan expresiones

como "el oaxaquito", "es blanquita o güerita". Suelen crear núcleos de exclusión y situaciones violentas u hostiles.

Son cotidianas las peleas entre mujeres o bien entre hombres. Suelen ser situaciones que les parecen atractivas y parte de su dinámica para reafirmar jerarquías y cotos de poder entre los grupos o géneros. Al parecer son estimuladas por ellos mismos, pues rompen con la rutina escolar y retan a las diversas formas de autoridad. Comentan también que en cuando logran mantener alguna relación de pareja, en muchos casos los chicos tratan mal a las mujeres o hay violencia por ambas partes en la relación. A su vez, los jóvenes mencionan que sus compañeras hablan mal de ellos sin conocerlos bien y aprovechan para dejarlos fuera de los círculos de relación, es decir "nos hacen menos".

Los jóvenes también se expresan soezmente de sus compañeras cuando éstas no les permiten tener un acercamiento o no logran comunicarse con ellas, manifestando que pueden ser "unas zorras" "porque se besan con los de otros grupos". Reproduciendo esquemas muy machistas pues en algunos sectores les parece que no está bien que "se maquillen porque parecen payasos". A su vez, ellas piensan que ellos son "machistas, mentirosos y no les gusta que engañen a las mujeres".

Con frecuencia encontramos que las relaciones están deterioradas entre mujeres, o dicho en sus palabras: "Me molesta que entre mujeres no nos respetemos por un chavo". Las situaciones de falta de respeto son muy frecuentes, manifiestas en las peleas, chanzas con groserías, apodos (no siempre simpáticos para quienes los reciben), humillaciones, discriminación, etc. Expresado por muchas jóvenes encontramos que no les gusta que entre los hombres se molesten frecuentemente o molesten a otros compañeros que no participan en esas dinámicas.

Otras situaciones molestas ocurridas entre compañeros son que no les gusta jugar pesado, las peleas a golpes (que son muy populares, en el fondo no les gustan), que pongan apodos ofensivos y que haya acoso en los baños, donde se ha humillado y llegado a lastimar

a compañeros. Por último, también se mencionó el desagrado porque hay alumnos y alumnas que toman alcohol y se emborrachan.

Sobre los familiares

Les molesta que tanto en la escuela como en la familia que no les permita ser libres en sus formas de expresarse, vestirse o pensar. Cabe mencionar que las jóvenes manifestaron con mayor énfasis la dificultad para obtener permisos para salir de su casa, ir a fiestas o tener novio. Las amenazas psicológicas y los golpes son frecuentes en la relación entre padres e hijos. Hay gran frustración cuando sus padres no les creen o no los escuchan cuando reprenden y no les dan derecho de réplica. Regularmente no saben qué hacer y esta molestia crece en ellos.

Fuera de la presencia en la Sociedad de Padres, los padres y madres de familia de los adolescentes no tienen tiempo para intervenir o formar parte de distintas acciones que permitan estrechar los vínculos con sus hijos y poner de manifiesto su cariño hacia ellos. Cuando se habla de la relación con sus familias, son frecuentes declaraciones como: "van a la escuela cuando les mandan reporte", "solo me regañan y no me dejan salir con mis amigas", "no me dan permiso de ir a fiestas" "me regañan cuando repruebo materias", "no me dejan tener novio (a)", "nunca tienen tiempo para platicar conmigo", entre otras.

Sobre las autoridades municipales

En materia de seguridad también se expresaron sobre temas como: los borrachos, vagos (que molestan a las chicas), las calles sucias, los robos (fuera y dentro de la escuela) y la falta de seguridad en general en la comunidad.

Pensamientos y emociones

Los jóvenes expresaron también sus sentimientos, pensamientos y emociones sobre sus vivencias cotidianas, aunque no siempre subrayando lo que no les gusta, pero si los retos, anhelos y deseos sobre lo que les gustaría que pasara en los espacios escolares. Fue evidente que los adolescentes tienen mucho que decir, y que los talleres fueron una oportunidad de compartir sus pensamientos sin sentirse que están siendo chismosas/os, rajones/as o soplones/as. Para muchos el decir lo que no me gusta es sinónimo de estar en contra de las instituciones o la autoridad, por ello los sentimientos e ideas propias que surgieron a lo largo de las sesiones son aportaciones muy valiosas.

Mientras el mundo adulto propone la educación escolarizada subrayando la importancia de aprender todos los conceptos y conocimientos académicos, los jóvenes buscan y a la vez manifiestan su necesidad de encontrarse unos a otros en ambientes que les sean agradables, confortables y amigables. Destacan que algo que hace interesante el asistir a la escuela son justamente las relaciones que tienen entre ellos y lo que estas pueden alcanzar como amistades, noviazgos, convivencia fuera de los centros educativos, alianzas, diversión, etc. También les atrae la escuela por ser una forma de estar fuera de casa y conocer a otras personas.

Para muchos jóvenes la escuela les representa, por un lado, una posibilidad de crecimiento y desarrollo personal y una forma de acceso a otros niveles de vida. Está visión es manifestada por expresiones como: querer ser mejores personas, seguir estudiando para ser alguien en la vida, conocer y saber más para ser mejores hombres, mujeres o padres y madres de familia.

Por otro lado, en ocasiones la escuela se convierte en el compromiso que tienen hacia sus propias familias o el deseo de sus padres de ofrecerles una mejor condición de vida, aunque esto no siempre refleje los anhelos y necesidades de los adolescentes. Para muchos jóvenes la educación secundaria es la última oportunidad de

estudiar, pues las posibilidades de seguir haciéndolo se limitan por dificultades económicas, de niveles de conocimiento o simplemente por desear hacer algo diferente.

En pocos casos los jóvenes se entusiasman por tener como modelo a alguna profesora o profesor, ya que sus referentes son personas que llegan malhumoradas a clase o les parece que tienen poco tiempo y paciencia para escucharlos, y mucho menos tienen disposición para ponerse de acuerdo con ellos. Salvo algunos profesores, el modelo de adulto para los jóvenes resulta ser poco atractivo, ya que les representa una forma de vida que no quisieran reproducir: se ríen poco, se divierten poco, son regañones, no les interesa escuchar lo que los jóvenes quieren decir, no disfrutan su trabajo, entre otras características. Los estudiantes perciben la relación con sus profesores o autoridades escolares como de autoritarismo, imposición y sometimiento, sin existir posibilidades de diálogo, al menos dentro del centro educativo.

También se evidenciaron respuestas hostiles de jóvenes hacia los adultos con los que conviven, como una forma de regresar el tono de violencia con que son tratados por ellos. Algunos se refieren a los profesores con palabras soeces o hirientes como: "la chaparra de la profesora", "el sangrón del maestro", "el gordo de tal materia", etc. Incluso se mencionó el caso de agresiones hacia el vehículo de una maestra.

La forma como se relacionan los jóvenes con otros adultos que forman parte de la comunidad escolar no siempre pudo ser explorada a fondo, debido a que los padres o madres de familia tienen poca o ninguna injerencia dentro del contexto escolar. Para los jóvenes muchos padres están de acuerdo en que los docentes adultos se comporten de manera exigente con ellos, ya que eso, desde su perspectiva, les beneficia en su formación.

Los estudiantes buscan estar presentes en contextos en donde se identifiquen con otros jóvenes, por lo que su asistencia a la escuela forma parte de este desarrollo: "me gusta la escuela porque ahí están mis amigos y amigas".

También tienen puntos de identidad sobre las inquietudes juveniles: "*quiero que me dejen tener novio/a*", "*nos gusta echar relajo y divertirnos*". Por ello también buscan espacios en donde puedan establecer y desarrollar formas de relación con sus pares, así como responder a las formas tradicionales que se viven en una comunidad como Tepoztlán. Muchas de éstas fueron expresadas de distintas maneras y se pueden resumir en: hacer amigos, tener novio, tener presencia en las festividades locales (colaborar haciendo tortillas, ayudando en la elaboración de alimentos, decorando, asistir a los ritos religiosos, etc.); hacer la primera comunión o estar en el catecismo, apoyar en la tareas de la casa (mujeres); acompañar a las tareas a los hombres (los jóvenes); formar parte de las faenas (los hombres); acompañar a los adultos en la socialización (tomar la cerveza, ser parrandero, ser "noviero", entre otros); tener relaciones sexuales a temprana edad (hombres y mujeres); pertenecer a un núcleo juvenil, como los equipos de futbol.

Propuestas

El ejercicio de describir las situaciones de violencia y discriminación, así como reflexionar sobre ellas e identificar a los actores que están involucrados se puede convertir en una lista de quejas y acusaciones si no se trabaja también en la imaginación de posibles acciones concretas a realizar.

Los alumnos de todos los grupos platicaron sobre estas ideas y posteriormente escribieron de manera libre y anónima propuestas dirigidas a los diversos sectores relacionados con la vida escolar. A continuación, se hace un resumen de lo que resultó ser una variedad de buenas ideas que nos pinta el mapa de los aspectos más importantes a atender tanto en las escuelas como en las familias y las comunidades en general. Cualquier programa de gobierno puede elaborar sus planes de manera exitosa si incluyera lo que a continuación proponen los jóvenes.

Para los maestros

En esta categoría hubo una gran cantidad de propuestas y se presentaron muchas ideas coincidentes. Al parecer una de las mayores claridades de los alumnos se refiere a lo que desean que hagan sus maestros. Por ello el que esta sección sea corta no se debe a que hayan hecho pocas propuestas sino a que las propuestas fueron muy parecidas entre sí.

Las relaciones de los estudiantes con los docentes están permeadas por tensiones, encuentros y desencuentros. Las formas que adoptan estas relaciones frecuentemente derivan en conflictos difíciles y complejos. Acerca de esta dinámica los alumnos proponen que los maestros sean respetuosos, que procuren no regañar, que les pongan más atención, que sean más flexibles.

Quieren maestros contentos por realizar su labor, que tengan una actitud propositiva y positiva, que no lleguen a clase de mal humor. Que sean menos regañones y más comprensivos, además que no tengan preferencias.

La relación entre el hacer las cosas con gusto y el buen trato son claras para los estudiantes, dado que hubo diversas propuestas relacionadas con que las clases sean más dinámicas, divertidas y que incluyan juegos.

En resumen, la mejoría en las relaciones escolares también está claramente relacionada con lo que los alumnos definen como "tener mejores maestros".

Para las autoridades escolares

Las peticiones a las autoridades escolares son un indicador de aquellas cosas que requieren ser atendidas como prioridad, pues su desatención conlleva a un mal funcionamiento de la dinámica escolar y la creación de un clima adverso en el que surgen descontentos y posibles situaciones de violencia. Así mismo, resolver muchos de

los aspectos que mencionan es trabajar por un trato de equidad donde se elimine la discriminación.

La sugerencia de tener una mejor infraestructura ocupa un lugar importante, invitando a tener instalaciones dignas, limpias y funcionales: baños con agua, papel higiénico, jabón y toallas sanitarias. Que haya agua e instalaciones adecuadas. También proponen que se brinde mantenimiento a las instalaciones, se sustituyan vidrios rotos, se arreglen fallas eléctricas, puertas y pupitres. Especialmente en el área de medios, que se mantengan computadoras funcionales y de ser posible contar con equipos modernos.

También proponen que se realicen faenas con la colaboración de padres, madres, maestros y alumnos, para reparar y reponer el mobiliario e infraestructura escolar. Sugieren que se provea a las escuelas de material suficiente para los laboratorios, las clases de deportes y otras clases especiales: microscopios, equipos deportivos, pelotas, redes, audio libros, cañones, por ejemplo. Que el material alcance para todos. Así mismo proponen que en las escuelas haya cafeterías y espacios para el diálogo y entretenimientos sanos.

Sugieren igualmente poner atención en los horarios escolares, ya que muchas veces entran muy temprano y los profesores no llegan o llegan tarde, por lo que exigen puntualidad entre los distintos actores educativos, tanto en la entrada como en la salida, así como que se respeten los recesos. También sugieren la posibilidad de tener jornadas de tiempo completo, de manera que puedan hacer ahí mismo sus tareas o tener talleres especiales y recesos más largos.

Aparecieron también asuntos diversos relacionados con la posibilidad de sentirse más libres y de que se respeten sus maneras de ser. Entre estas propuestas destacan: cambiar el uniforme actual por uno que les guste más, poder llevar suéteres y tenis de colores, vestir ocasionalmente “de civiles” y que se les autorice tener novio o novia con responsabilidad.

Otras cuestiones que competen a las autoridades educativas son: la posibilidad de usar celulares bajo ciertas normas, trabajar en la medida de lo posible con laptops o usar distintos implementos

electrónicos. Para una mejor atención de sus necesidades los alumnos solicitan contar con un espacio de acompañamiento u orientación psicológica, que no necesariamente sería lo mismo que hacen las o los trabajadores sociales.

También solicitan que haya más presencia de organizaciones que les inviten a talleres y actividades diversas, como este proyecto en el que participaron. Proponen organizar tardeadas, convivencias y otros eventos que permitan recaudar fondos para distintas acciones o actividades y estrechar las relaciones de la comunidad escolar.

Para los alumnos

Las propuestas y sugerencias que los jóvenes hacen hacia ellos mismos y otros compañeros no siempre fueron bien recibidas cuando se presentaron en las escuelas. Causaron mucho revuelo, debido a que algunas de estas sugerencias y propuestas hablan de modificar actitudes de jerarquías, establecer un trato más horizontal y sin violencia entre ellos, así como responsabilizarse del trabajo escolar. Muchas de estas sugerencias son propuestas sobre todo por las mujeres.

En esta categoría encontramos actitudes de buen trato, como son llevarse bien, fomentar la convivencia, escucharse entre las amigas, fomentar la amistad entre amigos, brindar amor y mayor comprensión entre amigos y amigas, así como tener más comunicación, ser más sociables y quererse unos a otros. Incluyen también jugar y hablar más de sus problemas, así como buscar ser mejores, sin definir qué estrategias utilizarían para lograrlo.

Los alumnos consideran que se requiere un mayor compromiso con su vida escolar, es decir con sus tareas escolares y con el trabajo en el aula. De este tipo de propuestas destacan: ser más responsables y cumplir con las tareas, trabajar más en equipos, echarle más ganas al estudio y trabajar más. Se mencionó también ser mejores estudiantes, sacar buenas calificaciones, no platicar en clase y ser más inteligentes.

Sobre el maltrato físico se refieren a las relaciones que tendrían que evitar y reducir el trato violento entre ellos. Entre ellas se encuentran no pelearse, no practicar el *bullying*, reducir el trato agresivo o bien que no se dejen violar. Las ideas para reducir la violencia también se ven reflejadas en cómo se hablan unos a otros. Entre algunas de las propuestas en este sentido se encuentran respetarse en el trato entre ellos, no decirse groserías, no ponerse apodos, bajarle a las bromas y no insultar a las compañeras.

El tema de la discriminación y la desigualdad aparece como un asunto sensible y por tanto que se requiere prestar atención, especialmente en lo que tiene que ver con las diferencias de situación económica, de género y de preferencia sexual. Sobre esto propusieron: no discriminar, no hacer menos a los demás, no ser creídos y no discriminar por el vestuario. Se aborda el tema de género a través de propuestas como tratar con respeto a las compañeras, mujeres y maestras, sin discriminarlas, ni insultarlas.

Los adolescentes valoran el comunicarse y dialogar, como una buena alternativa de resolución de conflictos y una manera de mejorar sus vínculos. Para ello proponen resolver los problemas escuchándose y dialogando, mejorar y estrechar los vínculos entre ellos y cuidarse entre todos. Actitudes y propuestas que permitan cohesionar el grupo y reforzar identidades son mencionadas frecuentemente, tales como fomentar más la convivencia, respetarse y hablar entre ellos sin insultos. Al mismo tiempo, se convoca a la creación de un ambiente agradable en los grupos: que haya más risas, tratar de ser más sociables y jugar más. Conocerse, escucharse, tolerarse en sus diferentes formas de ser y vivir, así como poder apoyarse unos a otros son sugerencias que caminan hacia el buen trato y el respeto permanente. Algunas de las propuestas van en el sentido de respetar las pertenencias de otras personas: no robar, no tomar las cosas de los demás, regresar lo que se hubiesen llevado y no maltratar lo que no es suyo.

El comportamiento de infracción a la disciplina escolar, genera entre los alumnos situaciones de fricciones entre ellos, descontento,

rivalidades que pueden ser situaciones precursoras de hechos o acciones violentas. Para evitar esto, ellos y ellas proponen acciones como no irse de pinta, no escaparse, no salirse de clase o bien ser puntuales. Por otro lado, actitudes como no empujarse en los pasillos, así como ser menos gritones, menos habladores o hacer menos ruidos, son sugerencias que pueden permitir que fluya el ambiente cordial. Específicamente la propuesta de no acusarse unos a otros ante la autoridad apela al sentido de la solidaridad entre pares.

Proponen trabajar más en respetar los acuerdos que tengan entre ellos y ellas, y con los adultos, tanto en la escuela, como con las familias y con los profesores y profesoras. Proponen también respetar las decisiones de cada quien, pero siempre apoyando que sean decisiones pensadas y planeadas. De la misma forma, sugieren que una manera de promover el clima adecuado en sus escuelas es ser más relajados y tratar de estresare menos para llevarse mejor con los adultos, así como escuchar a los profesores y profesoras.

Sobre la higiene y salud personales, proponen trabajar en los hábitos que permitan mejorar su imagen y tener una vida saludable. En este sentido proponen que sus aportaciones para crear un ambiente no violento sean: no tomar, no comer en clase y tener buena higiene, limpieza y apariencia. También proponen evitar pelearse en el noviazgo y ser más responsables y cuidadosos con sus cuerpos.

Los temas relacionados con la vida afectiva y sexual de los adolescentes, si bien estuvieron fuertemente representados en las situaciones de violencia, no se correlacionan con propuestas claras y abundantes para su tratamiento. Las únicas propuestas en este sentido fueron: en el noviazgo evitar pelearse y entregarse a los novios, que las mujeres no se suban mucho la falda y no manosearse.

Para padres y madres de familia

La preocupación de los jóvenes por vivir en armonía con su entorno familiar es fundamental para lograr reducir o eliminar la

violencia y caminar de una manera más segura y con mayor autoestima en sus vidas. Algunas de las propuestas que se hicieron en esta categoría tienen que ver con establecer relaciones en donde se ejerza su derecho a ser escuchados, queridos y tomados en cuenta.

Que haya diálogo entre padres, hijos y los diferentes miembros de la familia es una de las demandas más mencionadas. Sugieren que los padres tengan la calma suficiente para platicar antes de regañar, castigar o amenazar, así como que sean más comprensivos, que no haya maltratos físicos y que los quieran.

Específicamente se refieren al tema escolar cuando solicitan y proponen que "que los padres y madres de familia sean más tolerantes y menos exigentes con respecto a las calificaciones". También en las situaciones en que se reprueban materias, sugieren que no tomen actitudes de amenaza, sobre todo con sacarlos de la escuela si no tienen buenas calificaciones.

A pesar de que expresan que saben que sus padres o tutores tienen responsabilidades fuera de la escuela, como son sus trabajos, proponen que en la medida de lo posible los padres y madres de familia apoyen y se involucren más en el desempeño de sus hijos/as en la escuela, revisen los cuadernos, apoyen en las tareas y trabajos de la escuela y que asistan a las juntas. Piden que sus tutores se esfuercen por ser mejores como padres y madres y que pongan más atención a sus hijos, que su trabajo no sea lo más importante, que platiquen con ellos y estén al pendiente de sus emociones y necesidades. Proponen que haya diálogo y escucha en vez de golpes.

Una sugerencia permanente es que los núcleos familiares sean más unidos y se promueva la convivencia. Proponen que sus padres sean más flexibles con las salidas, los permisos para ir a fiestas y el noviazgo. Que no haya preferencias o comparaciones entre hijos e hijas, así como que se apoye y se fomente el respeto entre los hermanos y las hermanas.

Como una visión de futuro, proponen que las mamás y papás ya no tengan más hijos porque no pueden mantenerlos y atenderlos. Y para lograr una mejor capacitación en su papel como padres,

sugieren que haya una escuela para padres o pláticas para madres y padres de familia en las que puedan participar los adultos que se relacionan con ellos.

Para las autoridades municipales

Hubo también propuestas dirigidas a las autoridades municipales, relacionadas principalmente con la seguridad. Sugieren que haya mayor seguridad en la calle a la salida de la escuela para evitar las peleas y otros incidentes. También que las calles estén iluminadas porque cuando salen a veces ya es de noche y tienen que caminar solos a sus casas. Por otro lado, proponen que se siga promoviendo el programa de calles sin alcohol y la vigilancia de la venta de alcohol a menores de edad. En general desean una vida en comunidad sin violencia.

En relación a la continuación de sus estudios, proponen a las autoridades que se distribuyan más becas.

Compromisos

Con el entusiasmo que les caracterizó durante todo el proceso, los estudiantes del Grupo Juvenil Promotor, buscaron en todo momento una manera de trasmitir la idea de que todos podemos hacer algo para cambiar las cosas.

Con esta intención, al final de las presentaciones incluyeron una sección llamada *¿A qué te comprometes?* El bloque mismo habla de la seriedad con que los jóvenes tomaron su rol de portadores y mediadores de las ideas del resto de sus compañeros de grupo y de escuela. Para lograr presentar y permear estas ideas y alcanzar una reacción en quienes los escucharan, primero reflexionaron sobre todo lo que habían hablado en las discusiones, sociodramas y distintas actividades que en ese momento ya habían sido seleccionadas

y sintetizadas. De esta manera, pensaron en una frase corta y de impacto para compartir con sus oyentes. Para entusiasmar aún más a los asistentes decidieron que al final de las presentaciones cada uno de ellos expresaría ante los asistentes un compromiso personal para luego hacerles la pregunta: y tú ¿a qué te comprometes?

Entonces, para cerrar la presentación, invitaban al público a escribir su compromiso personal en tarjetas que se les entregaban y luego a pegarlo en grandes papeles destinados para ello. Este simple acto significaba la posibilidad de explorar el interés de las personas por intentar disminuir la violencia y la discriminación en las escuelas, así como el abrir caminos a los sueños y deseos, probar si era posible hacerlos realidad a través de convocar a todos los actores de la comunidad.

A continuación presentamos el resumen de los compromisos, recogidos a lo largo de todas las presentaciones. Se han agrupado en rubros para facilitar su lectura. Cabe mencionar que en las tarjetas que se recogieron estos compromisos no faltaron las groserías y vulgaridades, así como bromas y chanzas muy divertidas en donde se reflejaban diversos pensamientos, ansiedades y provocaciones. Tampoco faltaron las amplias declaraciones de amor, en las que abiertamente se mandaban besos, abrazos y amores eternos.

Relaciones con los otros

Muchos de los compromisos hablaron sobre distintas maneras para llevarse bien y hacer lo que fuera posible para sostener una sana relación con su entorno. Los adolescentes manifestaron su compromiso a participar para crear ambientes tranquilos y de concordia, haciendo las paces con compañeras y compañeros y evitando ser generadores/as de acoso o *bullying* o bien participando para que estas situaciones de acoso no se den en sus ambientes.

El respeto fue uno de los compromisos que más se mencionó en diferentes formas y sin distinción de actores, es decir que

incluyeron a maestros, padres y adultos en general, así como sus compañeras y compañeros. No pelearse, no pegar a los otros, no hacer burlas ni poner apodos fueron parte de los compromisos de respeto, así como tratar de seguir los acuerdos o reglas que existen en la escuela, tales como no sacar fotos con sus celulares o bien apoyar normas específicas del reglamento escolar. Para lograr tranquilidad también se comprometieron a llevarse bien, convivir más unos con otros y tratar de comprenderse y tolerarse, así como ser más solidarios con los demás. También entender las necesidades de los demás, ayudar sin nada a cambio y, finalmente, no pelearse con otras escuelas. Es decir, no hacer bullas ni violentar las relaciones, lo que implica llegar a conocer a los demás para crear un clima agradable y jovial.

Responsabilidad

Aunque pareciera que el respeto es uno de los mayores compromisos para reducir la violencia y discriminación, los jóvenes al hablar de ambientes de convivencia, también reflejan sus compromisos personales como personas, tratando de mejorar sus propias actitudes y modificando aquellas acciones que les impidan crecer en este sentido. Así, hablaron de trabajar para adquirir más responsabilidades hacia ellos y hacia los demás, pero también hacia sus cosas. Una mudanza permanente, manifestada en cambiar todos los días, realizar sus tareas escolares, llegar puntualmente a sus compromisos, entrar a clases y ser pacifista, poner más atención y no irse de pinta o no saltarse clases.

Por otro lado, establecieron compromisos hacia el estudio, como "echarle más ganas", sacar 10 en sus materias y tareas, estudiar con más entusiasmo, no jugar en la clase, poner más atención o no distraerse, ideas que implican un trabajo personal que no siempre se logra reconocer. También se propusieron adquirir responsabilidades hacia sus planes educativos, como establecer que terminarán

la preparatoria antes de los 20 años, ser profesionistas y mejores personas, ser felices y ser buenos, lo que refleja que pueden verse y soñarse mayores y exitosos.

Determinar y lograr “no hacer violencia” en la escuela, luchar por el bien colectivo, trabajar más con sus maestros y apoyar en lo cotidiano a la familia, también nos habla de sus deseos de vivir en un ambiente integrado.

Salud

Esta categoría está relacionada con los compromisos relacionados con su cuerpo y con el ejercicio de sus derechos a tener una vida sana. No hablan necesariamente de hacer deporte o vivir en ambientes libres de tabaco o alcohol, sino más bien de cambiar sus actitudes ante estos fenómenos: ya no fumar, no tomar, ni tomar chelas en general o bien dejar las drogas. También no tener sexo, aunque en la categoría del noviazgo hablan del compromiso de tener sexo responsablemente.

Noviazgo

La categoría del noviazgo, al igual que la de responsabilidad, fue una de las más recurrentes y donde se reflejó mayor entusiasmo. Se comprometieron a tener uno o varios novios o novias con responsabilidad, ejercer su sexualidad responsablemente, modificar actitudes que les ocasionan tener problemas con la familia o los adultos de su entorno como es, por ejemplo, no dedicar tanto tiempo a estar en la calle con sus novios o novias o bien tener novios “de chocolate”.

Es claro que, debido al momento de crecimiento en el que los estudiantes se encuentran, su cuerpo, sexualidad y género son aspectos fundamentales de convivencia e integración social.

Medio ambiente

Aunque no estuvo muy presente en los compromisos que se tomaron, la mención de aspectos como mantener una escuela limpia, no tirar basura y cuidarla en sus distintos aspectos, hablan de su necesidad de encontrarse en ambientes agradables y limpios.

Arreglo personal

Aunque no siempre fueron explícitos en los compromisos sobre su arreglo personal, hablaron sobre ser más limpios o limpias, lo que de alguna forma nos permite pensar en su preocupación por verse bien, agradarse y agradar a los demás. Al mismo tiempo, establecieron el comprometerse con "ser más guapos/as" nos habla de la posibilidad de aumentar su autoestima para concebirse como seres humanos aceptados.

Futuro

Sus compromisos sobre el futuro se relacionaron más bien con su vida emotiva, tal como ser mamá a temprana edad (15 o 16 años) o bien ser multimillonario de grande, sin definir muy bien de qué manera lograrán esto.

Docentes y adultos en general

Por último, se encontraron tarjetas de algunos de los adultos, profesores o padres y madres de familia que acompañaron a los jóvenes que acudían a las presentaciones. Podemos decir que algunas de las demandas de los jóvenes lograron tener escucha entre estos adultos, ya que se encontraron compromisos tales como realizar clases o

sesiones más divertidas, dinámicas y agradables, apoyar los proyectos que proponen, ser mejor ejemplo para los jóvenes e impulsar distintos valores entre ellos.

También encontramos compromisos para sostener una relación más amable con los chicos y chicas, en formas tales como escuchar lo que tienen que decir, pasear con ellos y ellas, no sacar los enojos o problemas con ellos o bien dialogar con los jóvenes y los otros adultos que se relacionan con ellos.

El papel de los jóvenes

Si bien el diseño inicial del proyecto se elaboró por adultos interesados en escuchar las opiniones del estudiante, a lo largo del desarrollo del trabajo el papel de los adolescentes fue mucho más activo.

El proyecto cubrió al 100% de la población de segundo grado de secundaria del municipio. El total de los alumnos de este nivel participaron en los talleres y, de una u otra manera, expresaron su visión sobre las situaciones en sus escuelas. La información que se logró recabar resulta entonces ser muy valiosa porque constituye un diagnóstico amplio del cual los jóvenes fueron colaboradores. Además de la cantidad de opiniones reunidas, el diagnóstico se enriqueció por la posibilidad que los estudiantes tuvieron oportunidad de contrastar lo que sucede en las distintas escuelas y descubrir semejanzas y diferencias.

En todo trabajo de sistematización se refleja necesariamente el punto de vista de quien organiza y analiza la información. Es por ello que el que los jóvenes del Grupo Juvenil Promotor participaran en el proceso de sistematización constituye uno de los puntos medulares del proyecto. Es decir que sus visiones no se manifestaron únicamente en la expresión de las situaciones de violencia y discriminación dentro de sus escuelas, sino que además las utilizaron para decidir cómo se clasificaría la información y qué patrones, semejanzas y diferencias iban descubriendo durante ese proceso.

Así mismo, a los facilitadores adultos la experiencia nos abrió caminos para imaginar diversas formas accesibles y atractivas para que los adolescentes pudieran manejar las grandes cantidades de información que se generaron.

Por otro lado, los jóvenes también se convirtieron en voceros de sus compañeros, ya que hablaron a la comunidad en su nombre. Haber hecho esta difusión por medio de un grupo interescolar posibilitó el que los voceros no se sintieran amenazados por alzar la voz. Esto se debió a que quienes expresaron las inconformidades y propuestas ante estudiantes, directores, docentes y padres de familia no necesariamente tenían una relación directa con el público en particular. Así mismo, se inhibió la tentación que pudieran haber tenido los adultos por reprimir o generar represalias hacia los voceros, ya que hacer públicas las opiniones resta poder a quienes podrían reaccionar con violencia o represión.

Como público, los estudiantes que asistieron a las presentaciones tuvieron reacciones de adhesión o rechazo a las ideas expresadas por los voceros. Inconformidades como el que los y las maestras tengan alumnos consentidos, a los que les dan preferencias, eran fuertemente aplaudidas. También propuestas como el que los dejen ir a la escuela peinados como quieran. Algunas de las ideas que no resultaban tan atractivas y más bien rechazadas por el público joven eran las de comprometerse a no irse de pinta o a asistir a clases puntualmente, aun cuando fueron frecuentemente mencionadas en los grupos. El público también descubrió que hay coincidencias entre los estudiantes y que las opiniones pueden ser expresadas en voz alta sin que ello resulte una amenaza.

Sin embargo, el mero hecho de expresar una opinión no implica directamente llegar a un cambio, aun cuando tener la posibilidad de opinar es sin duda un avance importante. Los alumnos manifestaron dudas respecto a la eficacia del proyecto cuando en los diversos grupos comentaban que no le veían el sentido a opinar y hacer propuestas, ya que nadie les hacía caso nunca y sabían que no iba a pasar nada.

Cierto es que en un proceso de solo tres meses resulta difícil lograr cambios que se noten en las relaciones entre los actores sociales. Por ello fue que se consideró un momento para establecer compromisos personales. Es por ello que los participantes del Grupo Juvenil Promotor se presentaron ante los demás actores como sujetos capaces de modificar su entorno, a través de la identificación de algún aspecto concreto de su comportamiento que pudieran cambiar y comprometerse de manera pública a hacerlo. El ponerse como ejemplo les permitió pedir a otros que también establecieran algún compromiso. Este fue un mensaje de corresponsabilidad, a través del cual se invitó a la comunidad a verse como parte de las situaciones que se señalaban y en el que, por lo tanto, las posibles soluciones están también en lo que todos y cada uno puede hacer para cambiarlas.

Por último, después de la experiencia, los estudiantes del Grupo Promotor Juvenil decidieron continuar trabajando en este y otros proyectos de su interés. Su papel no se limitó a desarrollar un proyecto propuesto por los adultos, sino que se visualizaron como agentes de cambio, como personas capaces de hacer planes futuros y colaborar entre ellos y ellas para ponerse nuevos retos y buscar mejorar sus propias vidas.

APRENDIZAJES, LOGROS, RETOS Y POSIBILIDADES DE LOS JÓVENES

La posibilidad que tuvieron los jóvenes de conocer lo que dijeron sus compañeros de escuela y los estudiantes de los otros planteles les abrió un horizonte de descubrimientos y aprendizajes. En la sesión de evaluación del proceso, posterior a las presentaciones, los participantes del Grupo Promotor Juvenil expresaron lo que les pareció más significativo de la experiencia, aprendizajes que tuvieron y que les permiten verse a sí mismos y a la realidad que les rodeas con distintas miradas.

1. Los compañeros de otras escuelas no son como se rumora que son, y es posible hacer amistad con ellos ya que tienen intereses comunes.

"Yo tenía un concepto diferente de los estudiantes de las otras secundarias. Me parecían muy sangrones y creídos o creídas. Ahora me llevo muy bien con los amigos que hice en el Grupo Promotor, aunque sean de otras escuelas. Pienso que a veces juzgamos antes de tiempo o no damos oportunidad de conocer a las personas como realmente son. Creo que se le dicen prejuicios."

"No imaginé que podíamos trabajar entre varios chavos y chavas de diferentes escuelas... la verdad es muy chido."

"Logramos hacernos amigos. Estamos seguros de que queremos seguir haciendo cosas juntos."

2. El estar en desacuerdo con los adultos no es algo negativo.

"Aprendí que como joven puedo hacer muchas cosas. Mi maestra dice que soy una chava rebelde porque siempre le pregunto cosas y a veces no estoy de acuerdo con lo nos pide o con su opinión. Parece ser que ser rebelde es algo malo. Pero ahora pienso que muchos personajes de la historia también fueron rebeldes, como Emiliano Zapata y muchos también fueron jóvenes rebeldes."

3. Los jóvenes pueden expresar su opinión y preguntar sus dudas sin miedo porque los adultos también son capaces de escuchar.

"Aprendí que puedo preguntar abiertamente cosas a mi mamá y mi papá. Me parece que no hay que tener miedo, que ellos también son capaces de escucharnos".

"Logramos hacer una presentación para que nos escuchen, los maestros, nuestros padres y los compañeros".

"Aprendí que puedo decir lo que pienso a los adultos, siempre y cuando tengamos respeto".

"Logramos que algunos profesores reflexionen en cómo se llevan con nosotros y modificar sus clases".

"Me gustaría que mis papás estuvieran más tiempo conmigo. Sé que necesitan, necesitamos su trabajo, pero a veces me siento solo".

4. Los jóvenes tenemos la capacidad de escuchar y entender lo que piensan y sienten los adultos y otras personas.

"Aprendí que los adultos a veces nos gritan porque tienen miedo de que algo nos pase. Piensan que somos muy jóvenes y nos quieren cuidar de todo lo peligroso: de las drogas, de la inseguridad, de los borrachos, de los hombres o de las mujeres que nos puedan hacer daño.

"Aprendí que podemos escuchar."

5. Los jóvenes son personas con capacidad de tener logros importantes.

"Logramos trabajar juntos y clasificar todo lo que nuestros compañeros de las escuelas dijeron".

"Logramos hacer sesiones divertidas, porque al principio pensábamos que nos íbamos a aburrir. "

"Logramos hacer un grupo en Facebook, que se llamará Voces Jugarreta."

De los facilitadores

Como promotores de la iniciativa y facilitadores del proceso también los adultos tuvimos aprendizajes importantes, sobre las situaciones en las escuelas secundarias del municipio, sobre las relaciones

entre los diversos actores involucrados en la comunidad escolar, sobre nuestros procesos de intervención y sobre las necesidades de los adolescentes. Algunas de las conclusiones las intuíamos, otras las sospechábamos y otras más resultaron ser verdaderas sorpresas.

1) ***En las escuelas se viven situaciones similares, independientemente de las condiciones particulares de cada plantel***

En todas las escuelas hay problemas de infraestructura, recursos materiales y didácticos, metodologías de enseñanza, violencia y discriminación entre pares, entre maestros y alumnos, entre padres de familia y alumnos, así como también hay entornos riesgosos. Muchas de las situaciones concretas se repiten de un plantel en los diversos planteles, es decir que no son casos aislados. Esto nos hace pensar que los cambios necesarios para resolver dichos problemas tendrían que ser de tipo estructural.

También pudimos observar que hay situaciones que se dan en las telesecundarias y otras en las generales y las técnicas, por lo que al parecer la organización y el planteamiento de trabajo de los diferentes subsistemas están provocando también diferentes problemas.

2) ***Los problemas de violencia y discriminación que se presentan en las escuelas son de competencia de todos***

El punto de vista de los alumnos abrió el panorama del planteamiento del problema como exclusivo de los adolescentes. Mencionaron una cantidad de situaciones en las que los adultos contribuyen a crear climas de desconfianza, maltratos, agresiones, e injusticias. Estamos convencidos de que es preciso quitar a los y las alumnas como el foco del problema, dejar de pensar que ellos y ellas son los actores exclusivos del fenómeno. Esto se refuerza por el hecho de que encontramos que los alumnos abusan del uso del término *bullying*, quizá porque han recibido múltiples talleres o pláticas sobre el tema. El seguir tratando de aleccionarlos al respecto lo único que consigue es que los conceptos pierdan sentido.

Conocer que piensan y sienten las juventudes en Tepoztlán nos ha permitido tener información actualizada para lograr su mayor participación de forma positiva y no seguir legitimando que los jóvenes son solo un problema. En este sentido, encontramos que los programas e iniciativas que buscan disminuir la violencia y discriminación en las escuelas no lograrán cambios significativos mientras se dirijan exclusivamente a los estudiantes, mientras se dé prioridad a la voz y puntos de vista de los adultos. Es necesario incluir la visión de los adolescentes –y de niños y niñas en el caso de las primarias– para encontrar posibilidades frescas y verdaderamente eficaces. Los adultos no podemos solos con este problema, necesitamos considerar a los niños, niñas y adolescentes como aliados, no como los enemigos a vencer y dominar.

*3) **Tener confianza en el trabajo de los jóvenes y en su capacidad de reflexión, análisis y generación de ideas nos conduce a crear nuevos caminos y soluciones***

Si bien la sistematización de las opiniones de los estudiantes estaba contemplada desde un principio como una etapa fundamental, al diseñar el proyecto se pensó en que esta sería una tarea de los adultos debido a la complejidad y responsabilidad que significa dicha labor. Sin embargo, el concepto del proyecto dio un salto cualitativo en cuanto nos atrevimos a pensar en la posibilidad de que la sistematización de la información estuviera a cargo de los mismos estudiantes. A partir de ahí todo se acomodó en torno a la participación amplia de los jóvenes. Así mismo, si el análisis y la organización de la información estarían a cargo de los estudiantes, entonces también era posible que decidieran cómo presentar los resultados a sus compañeros y a la comunidad en general.

Es decir, que ya no se trataba únicamente de preguntar la opinión a los jóvenes, sino de abrir un espacio para que tomaran el proyecto en sus manos y lo moldearan conforme a su propia perspectiva. Todo ello condujo al proyecto y a sus resultados por caminos insospechados.

4) ***Escuchar a los jóvenes nos da la oportunidad de voltear a vernos como adultos***

Las opiniones que expresaron los adolescentes participantes en el proyecto externaron en gran medida la apreciación que tienen sobre las conductas y actitudes de los adultos. Si bien esto puede parecer amenazador para algunos docentes, directores y padres de familia, es importante trabajar en la valoración de lo que los jóvenes ven en nosotros los adultos.

El hecho de señalar problemas no como casos y con personas particulares, sino en términos generales, abrió la posibilidad de que los adultos pudieran escuchar sin tanto temor y sin sentirse agredidos. Hace falta crear más foros en donde se dé un diálogo genuino entre las diversas generaciones, de manera que podamos vernos unos a otros sin temor y con la confianza de que adultos y jóvenes coincidimos en el deseo de construir mejores comunidades.

5) ***Escuchar a los jóvenes significa también estar dispuestos a definir lo que sigue a partir de las reacciones que se produzcan cuando se han difundido sus opiniones***

Cuando se planea programas y acciones, los adultos acostumbramos definir a dónde queremos llegar, qué resultados deseamos obtener. En el trabajo que implica la participación de adolescentes es fundamental ser flexibles y atreverse a aceptar que no siempre es necesario saber a dónde llegaremos.

Las reacciones que tuvieron los participantes en el proyecto, tanto jóvenes como adultos, fueron guías importantes para reflexionar sobre cuáles fueron los resultados reales y qué caminos se pueden tomar a partir de ahora.

Algunas iniciativas que se dieron a partir del proyecto fueron los planes del Grupo Juvenil Promotor de seguir trabajando para compartir con más personas los resultados del proyecto y explorar juntos sus intereses, y por otro lado la solicitud de algunos directores para trabajar con sus maestros los aspectos que se señalaron en las expresiones de los estudiantes.

Así mismo, al terminar este texto recibimos la noticia de que, escuchando las sugerencias de los alumnos, en una de las escuelas participantes se trabajó para mejorar las instalaciones de los baños. Algunos de los estudiantes se unieron al proyecto y, con el impulso de los que estuvieron en el Grupo Juvenil Promotor, se organizaron para comprar papel de baño y jabón líquido para manos y colocarlos con un lazo adornado con listoncitos de colores. Este es un ejemplo de cómo directivos, maestros y estudiantes pueden colaborar para mejorar los ambientes de sus escuelas.

Por otro lado, también a partir de la experiencia de este proyecto, uno de los directores organizó un espacio de escucha y realización de actividades de apoyo para los alumnos que tienden a ser violentos en sus relaciones. El DIF municipal colaboró en este espacio.

*6) **Los adolescentes tienen una gran necesidad de ser escuchados y de obtener compañía y retroalimentación de los adultos que les son cercanos***

A lo largo de la experiencia del proyecto, los estudiantes encontraron espacios de expresión en los que no fueron juzgados. Su necesidad de ser escuchados se manifestó en su disposición de participar en las sesiones de los talleres y luego, algunos de ellos, en el grupo que sistematizaría y divulgaría la información. En múltiples ocasiones expresaron su deseo de que los adultos les tengan confianza, que los escuchen y los acompañen. Muchos manifiestan fuertes sentimientos de soledad.

Por otro lado, también fue evidente su incredulidad respecto a que los adultos tengan una actitud receptiva y realicen acciones concretas para atender a sus demandas. Por ello, una contribución valiosa para disminuir la violencia y la discriminación es la creación de espacios y oportunidades de expresión, pero además de que esas expresiones obtengan una respuesta por parte de los adultos.

Uno de los resultados tangibles que ya se dieron después del trabajo en las escuelas y que refleja la necesidad de los jóvenes de contar con adultos confiables, fue el reporte del DIF municipal en

el que mencionaba que en los meses posteriores al proyecto recibió y dio acompañamiento emocional a varias adolescentes, estudiantes de una de las escuelas participantes, que acudieron a esa instancia para denunciar maltrato familiar y pedir ayuda.

7) ***Los jóvenes tienen diferentes formas y ritmos de participación***

Es preciso prepararse para entender que no todos los participantes tendrán interés en opinar o hacer propuestas. Pero el que haya algunos que sí lo estén es un buen inicio para cualquier proyecto; es decir, que hay que saber que el cambio comienza con unos pocos.

También aprendimos que, en un proceso de participación, como facilitadores no debemos apresurarnos en juzgar si un adolescente tiene o no interés en el tema que se plantea. En varias ocasiones durante las sesiones que podríamos calificarse como caóticas, surgieron reflexiones profundas y críticas. Frecuentemente, aquellos que parecen no estar interesados a veces son quienes necesitan más tiempo para procesar las ideas antes de poder compartir las suyas con los demás. Muchos de los participantes que frecuentemente no ponían atención a lo que estaba sucediendo planteaban reflexiones muy interesantes y originales.

8) ***Trabajar en un proceso interescolar disminuye la competencia y rivalidad entre las escuelas***

El descubrimiento, tanto de los jóvenes del Grupo Promotor como de todas las personas que asistieron a las presentaciones, de que en las escuelas se viven situaciones similares acercó de alguna manera a las personas que pertenecen a los diversos planteles. La posibilidad de escucharse y saber que tienen problemas comunes, da a los estudiantes la opción de conocerse mejor y darse cuenta de que pueden colaborar en lugar de competir.

En lugar de crear programas que atiendan a uno u otro plantel por separado, podemos empezar a pensar en iniciativas que promuevan el diálogo y la convivencia interescolar. Hasta ahora, la

convivencia entre escuelas tiende a hacerse en eventos de competencias deportivas o de corte cultural. ¿Cómo promover acercamientos que los coloquen como colaboradores y no como competidores?

Los retos

Para los participantes de esta iniciativa, el proyecto no terminó en tres meses. Por un lado, los jóvenes del Grupo Juvenil Promotor plantearon diversas ideas para continuar con el trabajo y, por otro, a los facilitadores se nos han abierto cantidad de posibilidades para dar continuidad a la intención de disminuir la violencia y la discriminación en las escuelas. Así mismo, el resto de los estudiantes, muchos maestros y algunos directores tuvieron expectativas sobre qué podía pasar después. Podemos identificar algunos de los retos que se presentan a partir de esta experiencia.

Uno de ellos es establecer alianzas entre las escuelas para que haya una mayor colaboración en aras de poco a poco mejorar la convivencia entre los diversos actores. Relacionado con esto una de las opciones es diseñar programas de capacitación para los docentes, cosa que solicitaron algunos directores. Pero el planteamiento de dicha capacitación tendrá que ser coherente con los aprendizajes logrados, es decir con el enfoque de que estamos ante un problema integral que nos involucra a todos, sin importar edad, puesto o pertenencia a cualquier escuela. Asimismo, poder plantear proyectos en los que los estudiantes participen en el diseño, de manera que se integren a todas las fases y no sólo a la de proveer la información que los adultos les soliciten.

Finalmente, queda también el reto de establecer un diálogo más profundo con las autoridades municipales y educativas, con la intención de que se puedan tomar decisiones que impacten en la estructura de las instituciones educativas.

Referencias

Carozzo, J., Benites, L., Zapata, L. y Horna, V. (2012). *El bullying no es un juego. Una guía para todos*. Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela, Lima, Perú.

Convención sobre los Derechos del Niño. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

Instituto Federal Electoral (2012). *Resultados Nacionales de la Consulta Infantil y Juvenil 2012. Resultados definitivos 13 a 15 años.* http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/conoce-los-resultados.html

Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países, Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *13* (39), 1195-1228

Anexo
Participantes en el proyecto

El proyecto de *Voces juveniles para la convivencia escolar* se realizó gracias a la participación de todos los estudiantes de segundo de secundaria del municipio de Tepoztlán y, de los maestros y directores de las escuelas, del equipo de La Jugarreta Espacios de Participación A. C. y de otras personas que colaboraron como voluntarios.

Grupo Juvenil Promotor

Irma Bárcenas (Telesecundaria Mixcóatl), Maday Cuenca Rojas (Telesecundaria Mixcóatl), María Laura Flores (Secundaria Jesús Conde Rodríguez), Paola García Bueno (Secundaria Técnica número 32), Fernando Zahid Hernández (Secundaria Técnica número 32), Antonio Hernández Díaz (Telesecundaria Quetzalcóatl), Oscar Hernández Díaz (Telesecundaria Quetzalcóatl), Valeria Jovel Vargas (Telesecundaria Mixcóatl), Juan Ignacio López (Secundaria Jesús Conde Rodríguez), Alondra Mora (Secundaria Jesús Conde Rodríguez), Ana Gabriela Orcasitas (Secundaria Jesús Conde Rodríguez), Miguel Ángel Ortíz Romero (Secundaria Jesús Conde

Rodríguez), Ana Lizeth Pérez (Secundaria Jesús Conde Rodríguez), Anahí Ponciano Camaño (Secundaria Jesús Conde Rodríguez), Itzel Vargas Pérez (Secundaria Técnica número 32), Itzel Vargas Vences (Telesecundaria Mixcóatl).

Directores

Raúl Oscos Martínez: Secundaria General Jesús Conde Rodríguez (Tepoztlán), Cristina Tapia Garza: Secundaria General Telpochcalli (Santiago Tepetlapa), Guadalupe Angélica Guerrero Navarro: Secundaria Técnica número 32 (Santa Catarina), Cesar Alejandro Jiménez Gómez: Telesecundaria Vicente Suárez (San Andrés de la Cal), Vinissa N. Delgado Sandoval: Telesecundaria Quetzalcóatl (Amatlán de Quetzalcóatl), Asunción Ortiz Sandoval: Telesecundaria Narciso Mendoza (Santo Domingo Ocotitlán), Rigoberto Ramírez Higadera: Telesecundaria Mixcóatl (San Juan Tlacotenco).

Facilitadores

Nuvia Balderrama Vara, Gabriel Carteño Ayala, María Elena Durán Rico, Concepción Santamarina Estévez, María Morfín Stoopen, Hugo Rocha Pérez y Alicia Hillar.

Otros colaboradores y voluntarios

Gabriela Munguía Ibarra: Coordinación administrativa, Daniela Garrido Méndez: Registro fotográfico y en video, Pedro Aréchiga Morfín: Apoyo técnico en sonido y Minerva Lara: Donación de aguas frescas para la presentación final.

CAPÍTULO 10

RESILIENCIA: INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL EDUCATIVA EN NIÑOS DE PERÚ

*Walter Cornejo Báez**

Para romper el ciclo de la pobreza será necesaria una experiencia repetida de éxito, acompañada de cambios reales de oportunidades. Es fundamental que estos éxitos sean percibidos por el pobre como resultantes de su propia habilidad y competencia y no de la benevolencia de los demás

Martin E. P. Seligman

La resiliencia (R) es un tema propio de la psicología positiva (Alarcón, 2009), que se transforma en un campo de investigación, intervención y acción interdisciplinaria en la actualidad.

A raíz de un suceso natural incontrolable en el Sur peruano que ocurrió el 15 de agosto de 2007, comenzó una línea de trabajo de investigación para la intervención pertinente. Esta exposición

* Universidad San Martín de Porres-Lima. Universidad Alas Peruanas-filial Ica, Perú. Contacto: *wcornejobaez@yahoo.es*

responde a los objetivos de enmarcar –en un análisis conceptual y metodológico de la R y, de manera empírica, en el conocimiento de la población escolar con fines de evaluación y aplicación sostenible– un programa de intervención psicosocial, que permitió explicar una característica psicológica de vulnerabilidad antes del sismo; y, por tanto, diseñar estrategias de afrontamiento para el fortalecimiento indispensable de la calidad de vida de una población en el contexto educativo.

Ante sucesos de este tipo, en la mayoría de los casos los grupos sensibles reaccionan con indefensión; en cambio otros, posiblemente por razones culturales, sociales y personales, responden intentando sobreponerse, resistiendo a la adversidad con una serie de mecanismos de desafío, pero no todos del mismo modo. Precisamente, la R dispone de una serie de pilares cuyo conocimiento y uso estratégico constituye una salvaguarda ante sucesos incontrolables, cuando valorar las fortalezas personales emerge como vía de solución posible si esas potencialidades son canalizadas de manera exógena.

La ONG Decal-Ayuda en Acción, puso en marcha no sólo un enfoque sino un compromiso de trabajo profesional, a partir de la psicología social como respuesta ante acontecimientos de dicha naturaleza. Los primeros logros se plasmaron con la edición de un libro (Cornejo, Franco y Pérez, 2009), un Manual de trabajo para promotores, dirigido a educadores; y, en la segunda etapa, se desarrolló un programa de intervención psicosocial para el mejoramiento de la resiliencia de una población numerosa de escolares, padres de familia y docentes.

Los niños y adolescentes, expuestos luego de un desastre natural, ¿cómo se enfrentan a la adversidad?, ¿son capaces de utilizar estrategias de enfrentamiento?, ¿utilizan estrategias de resiliencia?, ¿pueden mejorar sus niveles de resiliencia mediante un programa de control?

Formulación del problema

¿Cuáles niveles de resiliencia emplearon los niños y adolescentes ante el sismo de 2007? ¿Estos niveles de resiliencia se manifestarán del mismo modo en niños/as y adolescentes?

Por ser un estudio descriptivo y de intervención, no fue preciso formular una hipótesis de trabajo y, más bien, sobre la identificación de su prevalencia, se emprenderían alternativas de solución. Se revisan las bases teóricas de este constructo, considerando la noción de R, su naturaleza, componentes, pilares, formación, enfoques y estudios previos realizados en Perú, y el estudio empírico como alternativa científico-social.

De acuerdo con la perspectiva psicosocial-positiva, se prefirió dar atención a las potencialidades del grupo de niños y adolescentes, en lugar de las connotaciones patológicas o de vulnerabilidad Corraliza (2000). Aquí se examinan: el concepto, propiedades, hallazgos empíricos, experiencias de intervención y trascendencia de esta variable en la vida de los participantes estudiados.

El vocablo R proviene del latín resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. La Real Academia Española (RAE) lo define con las siguientes connotaciones: "capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas; capacidad de un material elástico para absorber y almacenar energía de deformación".

Originalmente el término se utilizó en la física para señalar las características de algunos materiales para recobrar su forma original después de ser sometidos a una presión deformadora; un ejemplo de ello son los resortes, los cuales tienden a alargarse por efecto del estiramiento, pero al soltarlos vuelven a su estado original; otros materiales resilientes son el caucho y algunos sintéticos utilizados para fabricar sellantes.

Para la metalurgia, la R es la particularidad que tienen los metales de contraerse, dilatarse y recuperar su estructura interna. Para la ingeniería, es la característica de una viga para soportar pesos sin

quebrarse. En medicina, se emplea en la osteología, para expresar la posibilidad que tienen los huesos, después de la fractura, para crecer en sentido correcto. Luego, en las ciencias humanas, se utiliza para referirse a un factor observado en ciertos individuos que les permite afrontar, y superar la desgracia con más recursos y mejores resultados que la mayoría de las personas; y, desde el aspecto psicológico, es la habilidad de los individuos, grupos y comunidades para enfrentarse y superar diferentes tipos de percance.

El término resiliencia adquirió relevancia en el contexto de las ciencias sociales a partir de la década de los 70 en Estados Unidos y Europa; se incorporó y aplicó para explicar aspectos positivos del comportamiento y emplearlos en la intervención social y la psicología social (Trujillo, 2006). Fue explicada de distintas maneras, así figuran las siguientes:

Tabla 10.1. Conceptos sobre resiliencia

Autor	Conceptos	Año
Vanistendael	Facultad de recuperación que designa la capacidad del individuo para hacer las cosas bien y de forma socialmente aceptable,en un entorno agobiante o adverso que suele entrañar un elevado riesgo de efectos negativos.	1979
Rutter	Capacidad de prevalecer,crecer,ser fuerte y hasta triunfar, a pesar de las adversidades, a pesar de nacer y vivir en situaciones de riesgo.	1985
Suarez Ojeda	Combinación de factores que permiten a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida y construir sobre ellos.	1993
Osborn	Amplia gama de factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia; es un tipo de habilidad cognitiva.	1994
Kotliarenco y Cáceres	Capacidad de tener un desarrollo sano en ambientes socioeconómicos adversos o insanos.	1994
Gordon	Habilidad de crecer,madurar e incrementar la competencia de cara a circunstancias adversas y obstáculos, recurriendo a todos sus recursos, tanto personales, como ambientales.	1996
Masten y Coatsworth	Capacidad manifiesta en un contexto de desafíos importantes para el desarrollo o la adaptación.	1998

Hishimoto	Laspersonasapesardelaadversidad,puedenmantener la salud mental ya que las situaciones adversas son inherentes a la vida. Es la capacidad de hacer frente a la adversidad y que puede ser promovida.	2001
Cyrulnik	Mecanismo de autoprotección que, amortiguando los choques delt rauma, se pone en marcha desde la más tierna infancia, primero mediante el tejido de lazos afectivos, y luego mediante las experiencias de las emociones.	2002
Grotberg	Capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido, transformado por experiencias de adversidad.	2002
Anzola	Capacidad que demuestran los individuos provenientes del entorno de pobreza para sobreponerse a la adversidad en beneficio del crecimiento personal. Implica el desarrollo de personas sanas en circunstancias ambientales insanas; también incluye la capacidad para la toma de decisiones que requiere habituarse a una actitud indispensable para avanzar.	2003
Castro Yanes y Carreño	Es un proceso, no una simple respuesta a la adversidad; Carreño tampoco es una mera dotación genética, sino una construcción de acuerdo con el desarrollo humano y supone la interacción positiva.	2004
Suarez Ojeda	Énfasis en factores de promoción y adaptación positiva. Munist y Provee la posibilidad de generar conocimientos empíricos en Kotliarenco diferentes contextos y culturas. Presta atención a la ecología individual y social. Crea modelos de programas integrales y transdisciplinarios. Proceso de adaptación positiva, cambia la relación sujeto-sujeto. Énfasis en el ciclo de vida.	2004
Schiera	Recursos que desarrollan, una persona, grupo o comunidad, para tolerar y superar los problemas de la adversidad causada por hechos que superan la capacidad anticipatoria del sujeto, grupo o comunidad.	2005
Rojas *et al*	Capacidad de adaptación para absolver los riesgos sin que afecten su salud, capacidad de resistir y de recuperarse.	2005
Fiorentino	Es un estado, producto de un proceso dinámico entre factores protectores y de riesgo que puede ser construido, desarrollado y promovido. Se edifica desde las fortalezas del ser humano, desarrollando las capacidades de cada individuo.	2008
Saavedra	La capacidad para construir conductas vitales positivas, para alcanzar niveles de calidad de vida adecuados, también, es la capacidad de auto sostén.	2008
Buenaño, Lozano y Benavente	Capacidad de las personas familias y comunidades para afrontar y superar positivamente las adversidades de la Benavente vida, transformándolas en capacidades para construir una perspectiva de futuro.	2009

Alarcón, R.	Capacidad para enfrentar y resistir eventos negativos, que operan como factores de riesgo que desestabilizan el comportamiento, es, también, capacidad para superar la adversidad mediante la integración de recursos personales y sociales, que operan como factores de protección.	2009
Hernández , Z.	Capacidad de hacer las cosas óptimamente, a pesar de las frustraciones, superarlas y salir de ellas fortalecidas o incluso transformadas.	2013

Oliveira (2008) especifica que el concepto de este constructo se ubica en discusión, e hizo un levantamiento en el período 2000-2006: el análisis de datos consistió en la elaboración de categorías, tomando como base, resultados de investigaciones. Los datos señalaron la relevancia en las investigaciones básicas, la superioridad de adultos en el estudio y el uso de la entrevista como instrumento primordial. Concluye que el concepto está en construcción y tiene relación directa con los factores de riesgo y de protección; sugiere la necesidad del desarrollo de programas de prevención e integración. Peralta, Ramírez, y Castaño (2006); explican los factores protectores que estimulan el desarrollo bio-psicosocial de los individuos. Con base en estas definiciones, la mayoría de ellas atribuyen a la R, la connotación de capacidad, y escasamente las nociones de recurso, potencialidad, fortaleza, cuyo más claro sentido es afrontar, y en menor escala: resistir, construir, adaptarse o triunfar ante un estímulo externo caracterizado más como adversidad y riesgo que como pérdida, trauma, condición de vida difícil, etc.

La capacidad es una de las cualidades psíquicas más estables de la personalidad, (además del carácter y el tipo de actividad nerviosa superior), que se identifica por ser la condición para realizar con éxito determinados tipos de actividad (Smirnov, Leontiev, Rubinstein y Tieplov, 1962).

Depende de manera decisiva de las situaciones histórico-sociales de la vida material de la sociedad, constituyéndose así en un proceso más de aprendizaje. El concepto de aptitud no se asocia a la capacidad porque se relaciona con las capacidades anatómico-fisiológicas,

que forman las diferencias innatas de las personas. Es sólo una condición de las capacidades y no las predetermina. Las aptitudes o premisas naturales del desarrollo no incluyen en sí las capacidades, pues éstas se desarrollan únicamente en determinadas situaciones de vida y actividades de los individuos. Para la organización de las capacidades se requiere de ciertas propiedades de la actividad nerviosa superior como: "la rapidez para la formación y la estabilidad de los reflejos condicionados, la rapidez para la formación y la estabilidad de las reacciones de inhibición" (p. 436).

El afrontamiento, según la RAE (2001), consiste en poner cara a cara, hacer frente al enemigo, hacer cara a un peligro, problema o situación comprometida. El concepto de adversidad según RAE (2001), es opuesto materialmente a algo, colocado en frente de ello, situación de desgracia o infortunio en que se encuentra alguien.

Precisados así estos términos, se sugiere la siguiente definición: la resiliencia, como cualidad de la personalidad, es la capacidad de los individuos, grupos o colectividades para afrontar diferentes tipos de adversidad usando recursos personales y sociales, y asumiendo acciones resueltas para la realización o socio-realización y transformar la realidad.

COMPONENTES

Tiene dos componentes. Vanistendael (1959) especifica: *1)* La resistencia frente a la destrucción, capacidad de proteger la propia integridad bajo presión; y *2)* Capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles.

El concepto de resiliencia es más claro cuando se entienden algunas vertientes de la personalidad en continua interacción con determinados elementos del entorno, para desarrollar la doble capacidad de resistencia y construcción. Puede ser latente, puesto que en función de las propias vivencias se convertirá en un proceso activo de resistencia al colapso y revitalización, sea cual sea el trance en

el que se vea una persona. Es un proceso dinamizador, un potencial activado, cuyo resultado se plasma en un desarrollo positivo pese a condiciones de vida difícil (Vanistendael, 1959).

Loesel (cit. por Vanistendael, 1959), indica las siguientes contingencias que la distingue:

- Lograr buenos resultados pese a un alto riesgo.
- Mantener competencia bajo amenaza.
- Reponerse de un trauma y desarrollarse a continuación.

Según estas ideas, lo interesante no es su definición, sino su representación en términos de dinamización y construcción; estas son las claves generadoras que ayudan a capitalizar dotes de resiliencia. Cyrulnik (2001) destaca que la organización del medio pone en marcha un rasgo de estabilidad interna en la persona, que aprende a ser vulnerable. Agrega que los mecanismos de R dependen del discurso que haya hecho sobre sí mismo el participante, y de consecuencias del discurso social. Así, la interacción permanente entre factores intrínsecos y extrínsecos teje el destino de vida de las personas.

Por otro lado, Kalawski y Haz (2003), desde un enfoque orientado hacia la salud, proponen no considerarla como una variable psicológica en sí misma y sugieren catalogar como resilientes a las personas que tienen un resultado inesperado frente a una determinada situación adversa de modo independiente de las causas de ese resultado. El concepto puede ser tautológico; de este modo, si una persona presenta depresión, a pesar a haber sido expuesta al abuso sexual, ¿cómo sabe que es resiliente?; la respuesta es que no está deprimida. El término R puede denotar dos situaciones distintas a la vez:

1. la relación entre los factores de riesgo y la salud subsiguiente,
2. las variables que moderan el efecto de los factores de riesgo. De ahí se alude usar el término en una sola de sus acepciones: relación de discordancia entre un factor de riesgo

específico y uno o más aspectos, también específicos de la conducta o de la personalidad. En otras palabras, si Juan no recibió abuso sexual en la infancia y ahora él no presenta depresión, ¿entonces será resiliente? Para explicar esta cualidad es importante tomar en cuenta los conceptos de protección, recuperación y control conductual. Ellos sostienen que no es posible hablar de factores que suscitan la resiliencia, sino de factores que la promueven frente a una situación de riesgo.

En la R intervienen *factores protectores* (personales, como cociente intelectual verbal y matemático altos, habilidad social, humor positivo, ritmo biológico estable; *cognitivos-afectivos* como empatía, autoestima, motivación de logro, sentimiento de autosuficiencia, desesperanza, autonomía, capacidad para resolver problemas; *psicosociales familiares*, como ambiente cálido, madres sobreprotectoras, comunicación abierta, estructura familiar estable, padres estimuladores, buenas relaciones con los pares, apoyo social de las figuras cercanas; y *socioculturales* como sistema de creencias y valores explícitos, y de relaciones político-sociales, educativas, entre otros).

Posee dos elementos importantes: *a)* Resistencia o capacidad de proteger su propia integridad frente a los efectos de estrés o tensión negativos, y *b)* Elasticidad o flexibilidad para proseguir el desarrollo de los procesos constructivos.

EXPLICACIONES PSICOLÓGICAS DEL COMPORTAMIENTO RESILIENTE

Cyrulnik (2000, 2002) aportó sustantivamente sobre las formas como la adversidad hiere al sujeto, provocando el estrés que generará algún tipo de enfermedad y padecimiento. Si fuese favorable, el participante producirá una reacción resiliente que le permite superar la adversidad. El concepto clave es el "oximoron"; la persona con resiliencia, al recibir un gran golpe, se adapta dividiéndose. La

parte de la persona que recibió el golpe, sufre y produce necrosis, mientras que la parte protegida, aún sana pero más secreta, reúne con la energía de la desesperación todo lo que puede seguirdando un poco de felicidad y sentido a la vida.

PILARES DE LA RESILIENCIA

Se denominan también factores o dimensiones. Existe abundante información al respecto (Hishimoto, 2001): Wolín y Wolín, 1993 (cit. por Trujillo, 2005). Trujillo (2005), retoman los descritos por Werner (1982), quien mediante un estudio longitudinal de 40 años, en niños hawaianos expuestos a riesgos psicosocial, identificó varios factores protectores, que aquí se señalan con una (P):

- Autoestima (P). Es el pilar fundamental y base de los demás pilares, porque es una cualidad positiva.
- Introspección (P). Habilidad de las personas para dar una respuesta centrada en uno mismo de manera honesta. A mayor nivel de autoestima existe mayor insight (introspección).
- Independencia (P). Habilidad para fijar límites personales en relación con los otros; además es la capacidad de mantener distancia emocional y física, y desenvolverse de manera autónoma.
- Capacidad de relacionarse (P). Habilidad de las personas para establecer lazos e intimidad con otras personas, y lograr niveles de sintonía comunicacional.
- Iniciativa (P). Habilidad para emprender cogniciones, afectos y actividades nuevas referentes a situaciones sociales y otras de la realidad.
- Humor (P). Habilidad para descubrir el lado cómico en la tragedia personal y social; además, propende a generar hilaridad y estados emocionales de alegría y disfrute.
- Creatividad. Capacidad de carácter comunicativo-afectivo que permite la organización de procesos psicológicos que inducen a mostrar nuevos comportamientos de manera original, flexible, fluida y organizada;

además, se orienta hacia el descubrimiento nuevo y la solución de problemas, (Cornejo, 2009a).

- Moralidad (P). Es base de la actuación responsable de los individuos en el marco de las relaciones interpersonales y sociales. La moralidad es sinónimo de ética en el reconocimiento y práctica de comportamientos saludables ajustado a reglas y normas sociales.
- Pensamiento crítico (P). Es un pilar de segundo grado, que consiste en la evaluación objetiva de cualquier asunto que no se ajusta a los parámetros de la realidad existente. A menudo para el evaluador el fenómeno no es pertinente con la realidad que rompe el orden establecido.
- Capacidad de juego. Es el disfrute espontaneo de la actividad lúdica de manera física, emocional ycognitiva.
- Capacidad de encarar las situaciones con un sentimiento de esperanza. Es fundamental tener al menos a alguien a quien confiar los afectos. En este caso son esenciales las redes de sostén (amigos, maestros, comunidad, etcétera), y tener actitudes positivas hacia el futuro.
- Autonomía. Es la autosuficiencia en términos de poder conocer las fortalezas, debilidades y desarrollar los propios recursos y el sentido de identidad de sí mismo y como grupo social, tener capacidad para el autocontrol y el desempeño de comportamientos auto regulados.

ENFOQUES

En las definiciones revisadas, se alude, a menudo, a la capacidad del ser humano para enfrentar las adversidades, superarlas, y salir transformados por ellas. Aun cuando el concepto está en proceso de perfeccionamiento conceptual, se abrió camino el surgimiento de algunos enfoques, entre ellos:

Modelo del "desafío o resiliencia" o modelo protector. Elaborado por Grotberg e Infante (1998), muestra que las cosas negativas que se expresan en términos de daños o riesgos no encuentran una persona inerme, con daños permanentes; por eso describe la existencia de escudos protectores que harán que dichos estados se

transformen en factor de superación de la situación difícil. Este enfoque no se opone al modelo de riesgo, sino que lo complementa y enriquece desde una perspectiva que busca resaltar cómo los factores de protección, funcionan como amortiguadores del estrés. El conjunto de fuerzas internas y externas contribuye a que la persona resista los efectos del riesgo, por tanto, reduce la posibilidad de disfunción y problemas. Este modelo exalta más el concepto de invulnerabilidad.

Modelo de riesgo. Focaliza el comportamiento de las personas en situación de riesgo, desventajas, carencias y déficit e incluso vulnerabilidad. Implica la imposibilidad o dificultad de recuperación frente a una situación que ejerce presión (Kokliarenco y Dueñas, 1996). Se sostenía que las personas crecen en condiciones muy desventajosas y están condenadas al fracaso, la exclusión social, la desventura, el infortunio y la indefensión: es una postura tradicional asociada más con la biología y la medicina, que destaca las enfermedades en lugar de la salud; es limitada porque no reconoce factores de índole social, económica y cultural. Fiorentino (2008), basado en Fernández D'Adam (2004), sostiene que identificar y reconocer los riesgos de un individuo, grupo o comunidad significa estimar la probabilidad que se produzcan daños o problemas. Así, señala algunos factores de riesgo: La predisposición genética, edad y género, menor percepción de riesgo, impulsividad, hostilidad, actitudes de rebeldía, escaso repertorio de actividades sociales, fracaso y deserción escolar, conflictos familiares, normas ambiguas de convivencia familiar y tolerancia social al uso de ciertas sustancias.

Garmezy, 1991 (cit. por Fiorentino (2008), afirma que están en situación de riesgo ambiental aquellas personas que se enfrentan a: pobreza crónica, madre con bajo o nulo nivel de educación, problemas crónicos de salud, enfermedad crónica o problema de salud de algún miembro de familia, muerte de algún miembro de familia, separación de los padres, nueva pareja de algunos de los padres y nuevo hermano. Maric, 2006 (cit. por Alarcón, 2009) analiza los estilos de afrontamiento a riesgos extremos y la CV en poblaciones

que viven en zonas de alto riesgo por fenómenos de la naturaleza. Según sus hallazgos, la percepción de la CV influye en la capacidad de resiliencia de personas sometidas a riesgos naturales.

Modelo de las diferencias individuales. Especificado por Fiorentino (2008), concibe que se edifica desde las fortalezas del ser humano, desarrollando las posibilidades de cada individuo; apunta a identificar y desplegar la independencia y recursos con que cuenta la persona, estimula la autoestima, una concepción positiva de sí mismo y del entorno; genera conductas adecuadas de resolución de problemas y expectativas de control sobre la propia vida. Este modelo se fundamenta en las diferencias individuales, en las diversas manifestaciones que demuestran las personas cuando se enfrentan a circunstancias adversas, algunas personas enferman y se desequilibran manifestando diversos trastornos, mientras que otros se desarrollan y salen fortalecidos, por eso para él, la resiliencia es un conjunto de habilidades y actitudes que promueven un proceso de adaptación y transformación exitosa, a pesar de los riesgos y la adversidad.

En líneas generales, los estudios sobre la R permitieron descubrir factores que fortalecen internamente a las personas, tal como lo señala Fiorentino (2008):

1. Vinculo estable (apego seguro).
2. Apoyo social, actitud de comprensión, cuidado y amor por parte de los padres.
3. Ambiente educativo regido por normas claras y relaciones afectivas positivas.
4. Modelos sociales que estimulen el logro de un aprendizaje constructivo.
5. Responsabilidades sociales y exigencia acorde con la edad cronológica y madurez de los sujetos.
6. Oportunidades para desarrollar destrezas y competencias cognitivas, afectivas y conductuales.
7. Estrategias de afrontamiento que favorecen la resolución eficaz de los problemas.

8. Expectativas de autoeficacia, confianza en sí mismo y auto concepto positivo.
9. Actitud optimista y expectativas de autoeficacia ante situaciones generadores de estrés.
10. Capacidad de otorgar sentido y significado al sufrimiento. Apoyo de un marco de referencia ético, moral y espiritual.

Modelo según la psicología positiva. En esta última década, la psicología positiva se convirtió en una rama de la psicología que busca comprender, a partir de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y las emociones positivas del ser humano, que durante mucho tiempo fueron ignorados (Vera, 2006). No solo busca mejorar la salud psicológica, sino que intenta también alcanzar la mejor comprensión de la CV o bienestar. Las emociones positivas son algo más difíciles de estudiar porque no son distinguibles; y, dado que el mundo de la salud acapara más la atención los problemas patológicos, esta nueva rama destaca la relevancia de las emociones positivas, el optimismo, el sentido del humor y la creatividad. Esta línea por tanto se convierte en una perspectiva a tomar en cuenta, para explicar desde estos parámetros tanto la CV en los niveles de autorrealización como la R (Seligman, 2000; Salvador, 2011; Villanueva, 2004).

Formación

La resiliencia es la capacidad de la personalidad que se desarrolla por efecto de los agentes de socialización. El individuo, desde sus primeras etapas de vida, aprende patrones y estilos de comportamiento conducentes a su desarrollo personal y social; y, si éstos son positivos, favorece la construcción y la adopción resiliente ante situaciones desventajosas de la vida. La familia es un agente socialzador de vital importancia (Anzola, 2003); este autor manifiesta que los niños sometidos a malos tratos y abusos pueden valerse de una

especie de reserva biofísica que les permite sacar fuerzas de su flaqueza, pero esto sólo es posible si el entorno social (familia) está dispuesto a ayudarle. El factor biopsíquico señalado sería la expresión del temperamento –cómo y qué disposición básica puede ser útil para el desarrollo de la personalidad–, pero puede ser, amoral cuando los efectos del medio son negativos e incluso se puede trasmitir de una generación a otra.

Ciertas personas pueden superar el trauma y se adaptan a su entorno, bajo un marco de sumisión y de renuncias a sí mismos, pero ésta no sería una respuesta resiliente. La búsqueda del desarrollo de la resiliencia debe ir acorde con el desarrollo personal de quien la requiera. Anzola (2003) enfatiza que "Ningún sentimiento generado por la agresión es irreconciliable con una vida de realización, siempre que se encuentren guías de resiliencia" (p. 191).

La familia cumple un rol fundamental en el desarrollo de la personalidad y sus cualidades (capacidad); del mismo modo, las condiciones de vida material, cultural y ambiental en que viven los individuos influyen de manera decisiva en la formación de sus estilos de vida y patrones decomportamiento.

En el seno de la familia es conveniente introducir las siguientes prácticas: actitudes demostrativas de apoyos emocionales (relaciones de confirmación y confianza en la competencia de los); conversaciones en las que se desarrollen, con criterio lógico (por ejemplo, acuerdos protagonistas sobre premios y castigos), comunicaciones que construyan significados comunes acerca de la vida o de acontecimientos perjudiciales, con coherencia narrativa y con valores morales para sus protagonistas, y que se basen en las fortalezas de las personas y no en sus debilidades (Salvador, 2011). De este modo, los elementos básicos de la resiliencia familiar serían: cohesión, que no descarta la flexibilidad; la comunicación franca entre los miembros de la familia; la reafirmación de un sistema de creencias comunes y la resolución de problemas a partir de las anteriores premisas.

A partir de estos presupuestos se sugirió la metodología de las estrategias de intervención aplicada a los niños con fines de fortalecer

y mejorar la R. Desde este punto de vista, el marco teórico que respalda esta investigación, propuesto por Franco (1978), *grosso modo* puntualiza la perspectiva de la psicología social comunitaria, a partir del modelo de la investigación-acción participante (Salazar, 1992-1993).

Estudios previos

Las investigaciones sobre la resiliencia se centraron más en el diseño y construcción de cuestionarios e inventarios; es decir, primó el paradigma cuantitativo; sin embargo, autores como Saavedra (2005) o Kotliarenco (2010) son partidarios de rescatar el enfoque cualitativo y los significados construidos por cada uno.

En Perú, una línea de este tipo de trabajo fue la aplicación de un programa cualitativo mediante estrategias lúdicas (Buenaño, Lozano y Benavente, 2009), como equipo técnico del proyecto Construyendo esperanzas de Every Child, en Pisco, Perú.

También aparecen algunas contribuciones sobre esta cualidad, de modo prevalente en niños y adolescentes. Ríos (1999), García, 2001 (cit. por Alarcón (2009), comunicaron un proyecto sobre *Resiliencia en los niños del ande*, conducido entre 1997 y 1999, en 490 niños de comunidades rurales de la sierra peruana. El propósito fue promover la resiliencia en niños que experimentaron experiencias traumáticas debido a violencia política, terrorismo, pobreza extrema, ó maltrato infantil en el ámbito familiar; y, para prevenir la vulnerabilidad, emplearon estrategias protectoras como el desarrollo de la autoestima, autonomía, creatividad, humor e identidad cultural. Los resultados indicaron que los niños beneficiarios lograron mayor manejo de su afectividad, así como en su autoconcepto, independencia, autoestima y esperanza, más ajuste social y familiar, tolerancia a la agresión y ajuste. En suma, sus resultados les permitieron validar un modelo de intervención para la promoción de la resiliencia y la superación del estrés generado por la guerra y la

pobreza; y, en cierta medida, la construcción de un modelo teórico adaptado a la realidad andina. En este sentido, Panéz y Silva (2000), desarrollaron un programa de intervención en niños de comunidades andinas peruanas.

Salgado, González y Aguinaga (2001), establecieron las propiedades psicométricas de validez y de confiabilidad de un nuevo instrumento de medida de la resiliencia. En el estudio participaron 300 niños, 150 varones y 104 mujeres de 7 a 11 años, de nivel socioeconómico bajo, ubicados en los asentamientos humanos de los conos: norte, centro y sur de Lima. Hishimoto (2001) relata la investigación de Panéz y Silva (2000), que hicieron en grupos andinos (Ayacucho, Huancavelica y Apurímac), y los resultados del Programa *Support Proyect* auspiciado por la fundación Bernard Van Leer. Ellos propusieron un modelo de promoción de la resiliencia en los Andes, basado en la idea de adversidad. Además, refieren que Otoya Puccio elaboró una base de datos y un software –*Residata*– que ofrece 361 referencias bibliográficas y 32 textos traducidos al castellano. En el número monográfico dedicado a la resiliencia, el Colegio de Psicólogos de Perú (2001) reunió un grupo de ensayos que la vinculan con el desarrollo integral, la educación, la psicología positiva, la crisis social, la educación de niños en riesgo, pobreza y religión.

Mediante un programa de psicoterapia breve, Novella (2002) logró incrementar los niveles de resiliencia en un grupo de madres residentes en un albergue temporal. Del Águila (2003) investigó los valores de resiliencia en adolescentes según género y nivel socioeconómico. La muestra estuvo conformada por 300 estudiantes: 150 varones y 150 mujeres que cursaban 4to. y 5to. Año de secundaria en 4 colegios (3 privados y un estatal) correspondiente a los tres niveles socioeconómicos (2 de clase alta, 1 de media y 1 de baja) de Lima Metropolitana. El instrumento utilizado fue la *er* de Grimaldo (2003). Encontró que los hombres presentan puntuación superior en el nivel promedio, mientras que las mujeres presentan mayor porcentaje en el superior promedio de R. Halló

que los porcentajes eran mayores al promedio en los tres niveles socio-económicos; el bajo presenta una mayor distribución en la categoría inferior promedio, mientras que el medio obtiene una mayor distribución en la categoría superior promedio. En ambas variables no se registra diferencia significativa.

Prado y Del Águila (2003) ilustraron diferencias de la R según sexo y nivel socioeconómico en adolescentes. Participaron 155 estudiantes: 80 mujeres y 75 varones, de 12 a 14 años, del segundo año de secundaria en tres colegios correspondientes a las clases alta, media y baja de la ciudad de Lima. Se aplicó la Escala de Resiliencia para Adolescentes (ERA), validada y estandarizada. No hay diferencias significativas en las puntuaciones totales de R, según el género, pero si diferencias en el área de interacción a favor del género femenino. Los niveles socioeconómicos no registraron diferencias notables en las puntuaciones totales; sin embargo, las variaciones en las áreas de interacción y creatividad favorecían al estrato bajo, e iniciativa a favor del nivelalto.

Salgado (2005) informa de la construcción de un nuevo instrumento para la medición de los factores personales de la R (autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad) para niños de 7 a 12 años. Comprende 48 ítems, redactados en forma tanto positiva como negativa para ser respondidos de manera dicotómica. Mediante el coeficiente V de Aiken, determinó la validez del instrumento. Delgado y Pérez (2006) observaron, en adolescentes secundarios de Trujillo, que desconocían estrategias de afrontamiento del estrés familiar, escolar y comunitario, y que el rol de la prevención y la promoción tendría que ser asumido por los docentes. Flores (2007) desarrolló un estudio cualitativo de la resiliencia familiar, en 12 víctimas de la violencia política en Ayacucho. Como resultado del análisis de contenido de las entrevistas halló 7 factores de resiliencia: sistema familiar, educación, economía, ritos (religión, duelo), trabajo, redes sociales y salud psicológica. Del mismo modo, en una investigación descriptivo-correlacional, confirmó la relación altamente significativa entre resiliencia y proyecto

de vida en escolares secundarios de Lima Metropolitana (Flores Crispín, 2008).

Alcalde, Alcalde y Palacios (2011), evaluaron psicológicamente a 20 niños de 12 a 13 años, con larga experiencia en situación de calle, del Albergue de Lima Metropolitana, con el Test de Rorschach (SCE) y estudiaron las potencialidades y recursos, autopercepción, estilo vivencial predominante, confianza y seguridad. Con base en los pilares de la resiliencia y sus factores, indicaron que estos niños exhiben, ante la situación traumática, entumecimiento afectivo, visión atípica de la realidad y de su autoimagen.

Buenaño, Lozano y Benavente (2009) presentaron, con el equipo técnico del proyecto *Construyendo esperanzas* de EveryChild de Pisco, un Manual del docente para desarrollar las capacidades de R de niños y adolescentes como efecto del terremoto del 15 de agosto de 2007. Su propósito fue disminuir los factores de riesgo, incrementar los factores protectores, mejorar las condiciones para el desarrollo y generar espacios saludables en el presente y futuro. Se benefició a 250 niños y adolescentes, e indirectamente a 1 488 participantes; capacitaron a 20 promotoras defensoras, 52 docentes, 17 promotores juveniles que aplicaron el programa durante 14 meses. Encontraron la idea de resiliencia como el enfoque más relevante y la definieron en tres bloques: capacidades básicas, fortalecimiento de capacidades de relacionamiento social y de autoría. Utilizaron como estrategia metodológica el enfoque lúdico (ludotecario), y propusieron una serie de ejercicios y actividades (caja de herramientas) a ser usados en el guión metodológico para el programa de intervención.

Peña (2009) indagó las fuentes de resiliencia de 652 estudiantes de 9 a 11 años de edad, varones y mujeres de instituciones educativas nacionales de Lima (311) y Arequipa (341). Se empleó el Inventario de Fuentes de resiliencia en la versión de Peña (2008). Da cuenta que no encontró diferencia estadísticamente significativa en escolares limeños y arequipeños; no obstante, advirtió diferencias en razón del género: los varones son inhibidos, inseguros

y con problemas de comunicación; en cambio las mujeres son más flexibles y capaces de pedir apoyo de las figuras deapego.

Cornejo, Franco y Pérez (2009), presentaron uno de los estudios de mayor alcance realizado hasta el momento en Perú sobre la resiliencia infantil; reportan la presencia de niveles promedio en más de 10 000 niños y adolescentes de la ciudad de Ica. Cornejo (2009), como parte de dicho proyecto, informó también el predominio de niveles promedio de la resiliencia en docentes y estilos democrático, permisivos, en los padres de familia.

Hernández (2013), realizó una relevante contribución al estudio de la resiliencia, conceptuada como fruto de su experiencia *in situ* mediante el trabajo de aplicación en mujeres de Secclla (Huancavelica-Perú), para ello tradujo al quechua la Escala de Resiliencia (ER) de Wagnild y Young, que le permitió analizar la violencia política (1980-2000); para ello utilizó los componente de la resiliencia (confianza en sí mismo, ecuanimidad, perseverancia, satisfacción personal y sentirse bien en soledad) y realizó una investigación de tipo cuanti-cualitativa mediante la guía de la investigación-acción-participante, y propuso nuevas estrategias de intervención como autoestima colectiva, reconocimiento de mi comunidad, una mujer llamada comunidad, Munamillagtayta [Quiero a mi tierra], humor social, Asikuspallaallinkani [Cuando me río estoy bien]; sesiones individuales y colectivas de terapia, y biodanza, para el mejoramiento de la resiliencia y concientización de la realidad colectiva de la mujer andina.

Se asume la definición operacional de la resiliencia como las puntuaciones obtenidas en cada uno de los factores y en general de la escala de resiliencia de Peralta, Ramírez y Castaño (2006).

MÉTODO

Participantes

Integraron el estudio 10 247 niños: 4 628 mujeres (45%) y 5 619 varones (55%), de la población escolar de 31 instituciones educativas, 370 docentes de educación primaria y secundaria y 346 padres de familia, en mayor proporción mujeres del distrito de Ica, Perú (Cercado, La Tinguiña, Salas, Los Molinos, Santiago, Parcona, Los Flores y Ocucaje), de primer a sexto grado de primaria.

Instrumentos

- El *Inventario de resiliencia para niños (IRN)* de Salgado (2005), versiones femeninas (F) y masculina (M). Es un instrumento de 51 ítems (F) y 48 ítems (M) para ser respondidos en alternativa dicotómica; incluye los factores de Autoestima, Empatía, Autonomía, Sentido del humor y creatividad (AEAHC).
- El *Cuestionario de resiliencia para docentes* (IRD), adaptado por Cornejo, Franco y Pérez (2009) en la versión de Peralta *et al.* (2006), es un instrumento de 50 ítems para ser respondido en una gradación de Likert de 1 a 5, que incluye los mismos factores que el IRN.
- El *Cuestionario de estilos familiares* (EEF) en la versión de Torio, Peña e Inda (2009). Un instrumento de 13 ítems para ser respondido en una escala de valoración de 1 a 4, de los estilos de crianza: democrático,autoritario y liberal.

PROCEDIMIENTO

Los instrumentos se aplicaron de manera colectiva por docentes entrenados y estudiantes de psicología bajo supervisión de los

psicólogos, quienes colaboraron en el proceso de calificación. Los datos obtenidos fueron tabulados para obtener frecuencias y %, y para ser sometidos a tratamiento estadístico inferencial por medio de la prueba X^2 con un 0.01 de significación estadística, para verificar la concomitancia de los niveles de resiliencia según el sexo.

Resultados

Los resultados cuantitativos se expresan en porcentajes y X^2 según los factores de la resiliencia con respecto al sexo en los que participaron niños, docentes y padres defamilia.

NIVELES DE RESILIENCIA DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES IQUEÑOS

En la tabla 10.2, se advierten los niveles de resiliencia y sus factores con respecto al sexo. Tanto mujeres como varones, mostraron resultados similares en cada uno de los factores, la mayoría de los niños poseen niveles promedio. Las puntuaciones promedio más altas se dan en autonomía y creatividad.

Tabla 10.2. Niveles de los factores de R y sexo en los niños y adolescentes

	Autoestima			Empatía			Autonomía			Humor			Creatividad X^2		
	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B	A	M	B
Sexo	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Mujeres	30	59	11	33	56	11	24	68	8	32	57	11	23	66	11
Varones	25	59	15	25	60	15	22	69	9	27	59	14	19	66	15

La variable sexo no es un indicador que diferencie a los niños y adolescentes. Tal como se advierte en la tabla 10.3, igual que en la precedente, no se encontraron diferencias de acuerdo con el sexo en los resultados generales de la resiliencia, cuyos porcentajes indicadon

que la mayoría de los niños y adolescentes peruanos, tienen resultados en el nivel promedio (59 y 62%) y alto (28 y 21%), siendo muy escasos los valores muy altos y muy bajos.

Tabla 10.3. Resultado general de la resiliencia en niños

	Muy alto	Alto	Promedio	Bajo	Muy bajo X^2
Sexo	%	%	%	%	%
Mujeres	4	28	59	8	1
Varones	3	21	62	12	2

NIVEL DE RESILIENCIA DE LOS DOCENTES

Durante el proceso de evaluación, se aplicó el IRD para determinar el nivel de resiliencia de los docentes. La tabla 10.4, indica que ellos exhiben puntuaciones altas (55%) en la resiliencia, mientras que el 40% el nivel medio y puntuaciones inferiores a 4 se ubican en los niveles bajo y muy alto. Entre las dimensiones o factores de la resiliencia, sobresalen en introspección, interacción y creatividad, en tanto que alcanzan nivel medio en sentido del humor e independencia. Pocos docentes registran (4%) en el nivel alto, y ninguno en el nivel muy bajo. De este modo, los docentes de primaria y secundaria de la provincia de Ica poseen nivel alto y medio.

Tabla 10.4. Factores de resiliencia de los docentes

	Muy bajo		Bajo		Medio		Alto		Muy alto	
Factores	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Introspección			3	3	17	11	52	83	5	8
Interacción			2	2	15	10	52	83	9	14
Independencia			2	2	40	27	30	58		
Humor			1	1	43	32	32	51		
Creatividad			2	2	34	23	39	62		
Resiliencia global			10	3	149	40	205	55	14	4

NIVELES DE ESTILOS EDUCATIVOS DE LOS PADRES DE FAMILIA

En el proceso de la actividad de capacitación y atención psicosocial a los niños, también fue posible evaluar a los padres de familia por medio de EEF. La tabla 10.5 muestra dichos hallazgos.

Los padres de familia (346), en su mayoría mujeres, presentan los siguientes estilos educativos en el contexto de la familia. El 43% presenta el estilo democrático, el 44%, el estilo permisivo y, el estilo autoritario tan sólo el 7%. Del mismo modo, es posible ver que 1% utilizan en su socialización familiar los estilos democrático-permisivo (4%) y autoritario-permisivo sólo 1%, mientras que el 3%, muestran un estilo ambiguo.

Tabla 10.5. Estilos educativos de los padres de familia

Estilos familiares	F	%
Autoritario (A)	24	7
Democrático (D)	150	43
Permisivo (P)	152	44
Autoritario-Permisivo	4	1
Democrático-Permisivo	15	4
Ambiguo= A+D+P	1	3
Total	346	100

PROGRAMA PSICOSOCIAL:
ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL

Con base en los resultados empíricos del trabajo cuantitativo, se decidió emprender un programa de intervención psicosocial (Correa y Zaiter, 1996; Colegio de Psicólogos de España, 1999; San Juan Guillén, 1996), Villalba Quesada, 2003, Rozas, 2001), que consistió en las siguientes acciones:

- Elaboración de un manual sobre estrategias de intervención psicosocial-educativa.
- Capacitación de docentes para la aplicación deinstrumentos y del programa de intervención.
- Ejecución de acciones de mejoramiento de la resiliencia en escolares y padres de familia.

El Programa comprendió una serie de prácticas. El manual: *Resiliencia. Estrategias de intervención psicosocial para docentes* (2009) recoge un sinnúmero de estrategias que, utilizadas de manera creativa, se convirtieron en instrumentos de cambio, afianzamiento y reforzamiento de los factores de la resiliencia.

La aplicación de cada uno de los factores (autonomía, creatividad, empatía, autoestima y sentido del humor) contenía objetivos, la fundamentación teórica respectiva, las estrategias de intervención en el aula, y la autoevaluación pertinente. Las estrategias específicas aludían a la identificación de factores, el diagnóstico de capacidades, talleres vivenciales (teatro participativo, juegos, palabras clave, canasta de frutas), pupiletras afectivo, abecedario afectivo, concurso de chistes, recopilación de chistes, pistas o ligas del humor, crear cuentos, adivinanzas, mural colectivo, juegos de dominó y ajedrez, ejercicios de creatividad, ejercicios con el test de Dominó, entre otros.

Las estrategias se orientaron a mejorar los niveles de resiliencia de los escolares por acción directa de los profesores, quienes en el curso de cada una de las semanas permanecen habitualmente con ellos; y, por esta vía, ellos se convierten en protagonistas del cambio de sus alumnos; es decir, en un camino que permite una nueva inserción de roles en el trabajo educativo.

Por otro lado, los docentes, mediante un convenio marco entre el Ministerio de Educación (Departamental de Educación de Ica) y Decal-Ayuda en Acción, participaron en una intensa capacitación durante 500 horas académicas (teórico-prácticas) para ser considerados promotores de desarrollo psicosocial. (PDPS).

El Manual fue el mejor documento para que psicólogos y docentes-promotores logren paso a paso, los objetivos de mejorar la R de una inmensa mayoría de niños y prepararlos para el futuro. Los psicólogos cumplieron una serie de labores con los propósitos señalados, entre ellas:

- Atención psicológica individual y grupal de niños y padres de familia.
- Capacitación frecuente de padres de familia sobre los factores de la resiliencia, estilos educativos y otros aspectos psicosociales.
- Preparación de informes técnicos sobre los avances del proceso de intervención.
- Investigación psicométrica y la indagación de nuevas variables socioeducativas y psicológicas.
- Programas de intervención en la promoción de la resiliencia.
- Realización de nuevas estrategias de acción profesional.

Discusión

Se aprende a ser resiliente aún cuando se esboza lo complejo y controversial del concepto de resiliencia, que se afianza con el desarrollo histórico en la diferenciación de dos generaciones: una de la adaptación (a pesar del riesgo, con énfasis en la capacidad humana, se puede estar resiliente); y otra, la de adaptación positiva con énfasis en la promoción y el contexto social.

Infante (2004) se inclina por asumir antes que el modelo de carencias, el modelo de la prevención y la promoción basado en las potencialidades y recursos del hombre y su entorno. Esta postura, corroborada en una publicación precedente (Cornejo, 2009c); la misma, sugerida como marco teórico de este trabajo y con base en las investigaciones empíricas (Cornejo, 2009b; Hernández, 2013) tiene cabida la psicofortología en la dirección eudaimonía de la

realización del propio potencial (Cornejo, Pérez y Quispe (2013a) y el desarrollo del concepto transformador como idea innovadora de la resiliencia a partir de la psicología de la liberación (Cornejo, 2011, 2012a, 2012b, 2015a, 2015b).

A este respecto, "la psicología de la liberación constituye todo un campo epistemológico, teórico, metodológico y práxico capaz de establecer distinciones sutiles y complejas con otros campos catalogados como críticos dentro de la psicología" (Barrero, 2012, p. 38). Este autor hace eco de las ideas de Montero (2012) cuando señala los objetivos de esta corriente: *1)* Cambios sociales surgidos desde la base de la sociedad, *2)* Crear una psicología popular, recuperando el saber popular, *3)* Carácter democrático y participativo de las relaciones inter e intragrupales, y fortalecimiento de la democracia, *4)* Concientizaciación de la población, *5)* Fortalecimiento de la sociedad civil.

La investigación empírica en niños arrojó resultados que evidencian el predominio de niveles promedio en cada uno de los factores de la resiliencia, indicando que, probablemente por el espacio de tiempo transcurrido, en su mayoría los niños se sobrepusieron a la adversidad; en los que obtuvieron bajos o muy bajos niveles de resiliencia el dato fue insignificante; aún así fue menester el empleo del programa de intervención psicosocial para incrementar sus capacidades; al término del mismo, el resultado fue favorable, es decir, se mejoraron las potencialidades y recursos personales; de esta manera, ellos estarían mejor preparados para otras contingencias y tener mejor calidad de vida personal en los ámbitos educativo, familiar y social.

Fue relevante la aplicación del programa de intervención psicosocial, gracias a la participación de un numeroso contingente de docentes que actuaron como promotores; sin ese factor, no hubiera sido posible atender a la inmensa población de escolares. En el informe final del balance cualitativo, los resultados fueron positivos, vale decir tanto el programa como sus acciones resultaron eficaces para conservar y mejorar la resiliencia de los niños y adolescentes. Esta

participación colectiva de docentes y la adopción del programa de intervención, como complemento en las jornadas académicas en el contexto del aula, fue un reto de realizar una tarea innovadora y de actuación comprometida con el cambio psicosocial que se pretendía alcanzar.

Por otro lado, el conocimiento de los niveles de resiliencia en los docentes permite colegir que ellos tienen un alto nivel de resiliencia, condición relevante y facilitadora para actuar con solvencia en el mejoramiento de dicho constructo en los escolares. Su participación, fue y es de mayor gravitación. De manera reciente Zúñiga (2017) halló que los docentes de una institución educativa emblemática de la provincia de Ica tienen niveles altos de resiliencia, hecho que respalda lo encontrado en docentes de primaria y secundaria. Al parecer esta variable es una constante que prevalece a lo largo del tiempo en docentes de esta parte de Perú lo cual se traduce en ellos, en comportamientos resilientes como perfil representativo y que por cierto, constituye una garantía que se manifiesta en el proceso enseñanza aprendizaje de los educandos.

De los resultados obtenidos por medio del cuestionario de estilos educativos, se identificó los tipos de estilo predominantes en los padres de familia en la socialización de sus hijos. Por los cambios en el sistema político del país, la democracia es la mejor alternativa en la vida social, además de la difusión de mensajes formales e informales sobre las desventajas de los estilos autoritarios en el sistema social, educativo y familiar; los padres de familia toman mayor conciencia de la conveniencia de los modelos educativos en la vida personal-social, y de evitar el uso de medidas coercitivas y punitivas en la educación de los hijos; sin embargo, la presencia con fuerte puntuación del estilo permisivo hace pensar en la liberación del niño del control para que él crezca en la espontaneidad natural, y así se podría esperar una relación familiar no directiva con el niño, que se sustente en las ideas de neutralidad y de no-interferencia. Los padres serían más proclives a evitar restricciones y castigos, a establecer normas coherentes, mayor exigencia en las expectativas

de madurez y responsabilidad del niño, tolerancia a todos sus impulsos, y aprecio por el valor del esfuerzo personal-social de los hijos.

Este modelo es un tipo de estilo de relación familiar sustentada bajo la neutralidad, la no-interferencia y cierta pasividad. En el hecho de los padres iqueños (padres o madres) que se alejan de sus hijos por el trabajo, existen casos en los cuales ellos migran a otros lugares y la mujer cumple roles mixtos; eso constituiría un menoscabo en el sistema familiar, pues el niño necesita referentes claros y ambientes estructurados, que hagan ver que no todo está permitido. Torio, Peña e Inda (2009) sostienen: "la no existencia de un adulto que se comprometa a ser un modelo de identificación y referente en la educación de los hijos es perjudicial en su desarrollo" (p. 67).

Ante esta realidad es deseable conocer aún más sus efectos, recomendar y prevenir a los padres para que puedan encauzar sin tropiezos la educación de los hijos. Será preciso puntualizar los efectos de la resiliencia y en medidas emancipadoras para fortalecer las potencialidades psicosociales del niño, su familia y la comunidad.

La resiliencia es un campo de la Psicología Positiva que expande su cometido científico en diferentes ámbitos de la realidad social; prueba de ello son las investigaciones empíricas con estrategias asociativas, manipulativas y descriptivas, en el sentido que plantean Ato, López y Benavente (2013) en los escenarios educativos (Salgado,2009; Delgado y Pérez, 2006; Daverio, 2015); en familias rurales (Panéz *et al.*, 2000; Castro, 2016; Hernández, 2004; Flores, 2008). En el maltrato infantil (Morelato, 2011); en el campo psicosocial (Trujillo, 2003; Cornejo *et al.*, 2009); en la intervención social (Novella, 2002; Cornejo *et al.*, 2009, Cornejo, 2009a, 2009b; Buenaño *et al.*, 2009).

Una temática de esta naturaleza requiere la adopción de enfoques innovadores, hasta de una ideología y de actitudes comprometidas con los grupos humanos menos favorecidos que constituyen la mayoría de la población peruana (Hernández, 2013), pues ellos son capaces de actuar de manera positiva con su realidad psicológica, cultural y socio-histórica. Es relevante incorporar en la praxis de

la investigación científica la línea de la intervención y posturas psicosociales emancipadoras como una de las alternativas más comprometidas con el desarrollo y cambio de los grupos en situaciones de desventaja social.

CONCLUSIONES

Como resultado de esta exposición desde la perspectiva psicosocial en la aplicación de la resiliencia en niños, es posible señalar algunas conclusiones:

- La investigación empírica apoya el planteamiento teórico y sugiere enfatizar el estudio y aplicación de la resiliencia desde una orientación transformadora, a partir de la psicología social-positiva y el apoyo de la psicología de la liberación.
- Más del 50% de los niños iqueños (varones y mujeres) presentaron resiliencia en el nivel promedio, cuyos hallazgos son también similares en cada uno de sus factores (autoestima, empatía, autonomía, creatividad y sentido del humor).
- Con base en un Programa de estrategias de intervención psicosocial educativa, se trabajó con los docentes de aula, para mejorar la resiliencia de los niños y adolescentes; al término del programa, se obtuvo resultados favorables en el fortalecimiento y cambio del comportamiento resiliente.
- La investigación mixta de los paradigmas cuantitativo y cualitativo es una alternativa prometedora para la investigación empírica y de intervención.
- La participación de docentes y de los padres de familia en el Programa psicosocial en su conjunto, de acuerdo con la metodología de la investigación-acción participativa, fue una vía significativa en este tipo acciones, cuya presencia contribuyó en derivaciones exitosas.

- Los padres de familia de Ica adoptan los estilos permisivo y democrático, que son pertinentes en la formación socializadora de sus hijos. Es deseable que ellos, ahora, eviten el estilo autoritario, adopten medidas críticas para superar el estilo permisivo y acentuar el liderazgo democrático en el seno de su familia y la comunidad
- Es deseable realizar estudios e investigaciones sobre el clima familiar, relaciones interpersonales de padres e hijos, u otras variables y replicar estos hallazgos.

Referencias

Acero, P. D. (2009). Programa para el desarrollo de estrategias de afrontamiento en resiliencia. Recuperado dewww.http//es.mc272-mail.yahoo.com/mc.

Alcalde, A., Alcalde, M. J. y Palacios, A. (2011). Trauma y resiliencia. *Revista Científica Athenea,* Academia Peruana de Psicología. 2(2).

Anzola, M. (2003). Resiliencia como factor de protección. *Educe.* Venezuela, Universidad de los Andes, 7 (22), p. 190-200. ISSN (Versión impresa) 1316-4910. Venezuela.

Barrero, E. (2012). Del *discurso encantador a la praxis liberadora. Psicología de la liberación. Aportes para la construcción de una psicología desde el Sur*. Bogotá, Colombia: Ediciones Cátedra Libre.

Buenaño, E., Lozano, D. y Benavente, E. (Coord.) (2009). *Desarrollando las capacidades de resiliencia en niños, niñas y adolescentes. Manual del Docente*. Lima: Every Child/Dirección Regional de Educación UGEL Pisco-Ica. Servicios Informáticos *mega*.

Bustamante, R. (1986). Raza e identidad social positiva y negativa de Lima. En F. R. León,(Ed.) *Psicología yrealidad peruana*. El aporte objetivo. Lima: Mosca Azul, 107-130.

Castro, A. (2016). Las familias rurales chilenas, a la luz de la resiliencia. Y la lectura de un adulto mayor. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social.* 5(1), 113-122.

Colegio Oficial de Psicólogos (1999). Psicología de la intervención social. En *Perfiles profesionales del psicólogo*. Recuperado de http://www.cop.es/perfiles/Index.html.

Cornejo, W. (1984). Percepción del mundo cotidiano y clase social en niños del ande peruano. *XXIII Congreso Internacional de Psicología. Volumen de resúmenes I*. 220. Acapulco, México: Internacional Unión of Psychological Science, 2-4 Septiembre.

Cornejo, W., Franco, I. y Pérez, V.P.(2009). *Resiliencia: Estrategiasdeintervención psicosocial.* Ica: *decal*-Ayuda en Acción.

Cornejo, W. (2009a). Resiliencia: Investigación y estrategias de intervención psicosocial educativa en niños de Ica. Escrito presentado en *XIV Congreso Nacional y IV Congreso Internacional de Psicología*. Chiclayo: Colegio de Psicólogos del Perú, 15 a 17 julio.

Cornejo, W.(2009b). *Estrategias de intervención y prevención educativa*. Lima: Escuela Profesional de Psicología, Sección de Postgrado, Maestría en Psicología, Universidad San Martín de Porres.

Cornejo, W. (2011). Resiliencia: una definición. *Athenea. Revista Electrónica de la Academia Peruana de Psicología, 2* (2), 44-51.

Cornejo, W. (2012a). La resilence: interventions et investigations au Perou. Conferencia Internacional. Institut de psychologie et sociologie appliqué, Université Catholic de l´Ouest. Angers (Francia), Marzo.

Cornejo, W. (2012b). Investigación sobre resiliencia en Perú. *Codehica*. (127), 29-31.

Cornejo, W. Pérez, B. y Quispe, M. (2013a). Bienestar subjetivo y metas de los adolescentes de zona rural-urbana de Jauja y Huancayo. Informe final de investigación. Instituto de Investigación, Facultad de Educación, Universidad Nacional del Centro del Perú. Huancayo.

Cornejo, W. (2013b). Investigaciones psicológicas en Ica. *La Centinela. Boletín de Psicología*. Escuela Profesional de Psicología. Chincha: UPAAB, 2 (4), 12-14, virtual.

Cornejo, W., Lynch, A. J. y Rowling, R. (2013c). Desarrollo físico y psicomotor en niños institucionalizados de dos y tres años de Ica-Perú. Ponencia XVI *Congreso Peruano, VI Congreso Internacional de Psicología.* Arequipa- CPsP, 3-5 Octubre.

Cornejo, W, Pérez, B. y Santiago, L.(2015). Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional en jóvenes de universidades de Huancayo. Escrito presentado en el *XXXV Congreso Interamericano de Psicología*. Lima, SIP/PUCP, Julio 12-16. Editado en *Horizonte de la ciencia*. 5(9), 161-182.

Cornejo, W. (2015a). Fundamentos teóricos y metodológicos de la psicología social de la liberación. *Intiñan (camino del sol). Revista peruana de psicología social de la liberación*. Colectivo peruano de psicología social de la liberación. 1 (1), 21-33.

Cornejo, W. (2015b). Aporte de César Guardia Mayorga a la psicología de la liberación. *Resumen de ponencias.* CD. XII Congreso Internacional de Psicología social de la liberación, Cusco 18-21, nov. Editado en Revista *de Epistemología y crítica.* Arequipa, 1 (1), 91-101.

Corraliza, J. A. (2000). Vida urbana y experiencia social: variedad, cohesión y medio ambiente. Recuperado de http://habitat.aq.upm.es/boletín/n 15/ajjycor. html.

Correa, N. y Zaier, J. (1996). Problemas de aplicación e intervención en psicología social.

En De Álvaro, J.L.; Garrido, A. y Torregrosa, J.R.(Coord.) *Psicología social aplicada*. Madrid: McGraw-Hill, 512-527.

Daverio, M. (2015). El docente de escuela primaria como agente de cambio: riesgos, estrategias y metodologías para intervenir sobre esta realidad psicosocial. Intiñan *(caminodelsol). Revista peruana de psicología social de la liberación*. Colectivo peruano de psicología social de la liberación. 1 (1), 116-126.

Del Águila, M. (2003). *Niveles de resiliencia en adolescentes según género y nivel Socioeconómico* (Tesis de maestría, Universidad Femenina). Lima.

Delgado, J. R. y Pérez, V. P.(2006). *Análisis comparativo de los niveles de resiliencia entre los alumnos del 5º de secundaria del* ECP *Santo Domingo de Guzmán y del* ECP *Inca Garcilaso de la Vega de los distritos de Chicama y Chiclín-2006*. (Tesis de Licenciatura. Universidad César Vallejo). Escuela de Psicología, Trujillo.

Espinosa, A. y Tapia, G. (2011). Identidad nacional como fuente de bienestar subjetivo y social. *Boletín de Psicología*. 102, 71-87.

Fernández, M. (2002). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Lima: Fondo de Desarrollo editorial. Universidad de Lima.

Flores, M. S. (2008). *Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del tercer año de Secundaria de la* UGEL *03*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Facultad de Psicología, Unidad de Posgrado. Lima.

Flores, J.J. (2009). Resiliencia en familias víctimas de violencia política en Ayacucho. *Nuevos Paradigmas. Revista Psicológica de Actualización Profesional*. Colegio de Psicólogos del Perú 1 (1), 5-32.

Franco, C. (1978). Las sociedades deseables: apuntes para una teoría psicosocial. *Socialismo y participación*, (3), 93-116.

García, L., Orellana, O., García, P., Vega, M. y Torres, M. (2000). Niveles de identidad en Escolares de clase media baja. *Revista de Investigación en Psicología*. 3 (1), 81-94.

Hernández, Z. (2013). *Tiempo de violencia. Resiliencia en el mundo andino. Violencia política a mujeres de Sencilla (1980-2000)*. Lima: IED. Instituto Ecológico para el Desarrollo.

Infante, F. (2004). Reflexiones y paradigmas sobre resiliencia. En Suarez Ojeda, N. Muñiste, M. y Kotliarenco, M. A. (2004). *Resiliencia tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de Lanús. p. 25-37.

Kalawski, J. P. y Haz, A. M. (2003). Y. ¿dónde está la resiliencia? Una reflexión conceptual. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37 (2), 365-372.

López, M. J. R., Camacho, J., Márquez, M. L., Byrne, S. y Benito, J. M.(2009). Factores que influyen en el pronóstico de recuperación de las familias enriesgo psicosocial: el papel de la resiliencia del menor. Psicothema. 21 (1), 90-96.

Montero, M. (1974). *Carácter y ambiente.* México: Grijalbo, Colección 70. Morelato, G. (2011). Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología*. 29(2), 203-224.

Novella, A. (2002). *Incremento de la* resiliencia *luego de la aplicación de un programa de psicoterapia breve en madres adolescentes.* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). Facultad de Psicología, Unidad de Postgrado, Lima. Oliveira, M. A. de, Reis, V. L. dos, Zanelato, L. S. & Neme, C. M. B. (2008). Resiliencia: análisis de las publicaciones en el período de 2000 a 2006. *Psicologia Ciencia e Profissao.* [online]. 28,(4), 754-767. ISSN 1414-9893. http://dx.doi. org/10.1590/S1414-98932008000400008

Organización Panamericana de la Salud. (1998). *Manual de Identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes:* Madrid: OPS.

Panéz, R., Silva, G. y Silva, M.(Eds.) (2000). *Resilienciaenelande.* Lima: P&S Ediciones.

Peña, N. E. (2009). Fuentes de resiliencia en estudiantes de Lima y Arequipa. *Liberabit.* Revista de Psicología. Lima, 15 (1), 59-64, ISSN (Versión impresa): 1729-4827.

Peralta, S. C., Ramírez, A. F. y Castaño. H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*. 17, 196-219.

Prado, R. y Del Águila, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, 6, 179-196.

Romero, A.C. y Saavedra, E. (2016). Impacto de un Programa recreativo en la resiliencia de estudiantes de 7° Grado de un colegio primario. *Liberabit.* Revista de Psicología. 22(1), 43-56.

Rozas, G. (2001). Intervención en calidad de vida, en J. Romero (Edit.) *Calidad de vida.* VII Seminario Internacional. Lima: Facultad de Ciencias de la Comunicación, Escuela Profesional de Psicología, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología, Universidad San Martín de Porres: p. 91-98.

Real Academia Española (2001). *Diccionariodela Lengua Española*. Vigésima Segunda Edición. España: Real Academia Española, Tomo II.

Revista Peruana de Psicología. (2001). *Número monográfico dedicado a la resiliencia.* Lima: Consejo Directivo Nacional, C.Ps.P. 6 (6).

Saavedra, E. (2005). Resiliencia: la historia de Ana y Luisa. *Liberabit*. Revista de Psicología. Lima. (11), 91-101, ISSN (Versión impresa): 1729.4827.

Salazar, M. C.(1992-93). *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*. Lima: Tarea.

Salgado, A. C. (2005a). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia. Una alternativa peruana Liberabit. *Revista de Psicología*. Universidad San Martín de Porres, 1, 41-48.

Salgado, A. C. (2005b). Inventario de Resiliencia para niños: Fundamentación teórica y Construcción. Lima: Instituto de Investigación, Escuela Profesional de Psicología, Universidad San Martín de Porres, 8.

Salgado, A. C. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. Liberabit. Revista de Psicología. 15(2), 133-141- Salvador, E. (2011). No existe atajo para conseguir la felicidad. Entrevista con Martin Seligman. Recuperado de http://www.psicologíapositiva.com/entrevista. html.

Sánchez, A. y Morales, F. (2002). Acción psicológica e intervención psicosocial. *Acción psicológica,* 1, 11-24.

San Juan Guillén, C. (Coord.) (1996). *Intervención psicosocial. Elementos de programación y evaluación socialmente eficaces.* 1ª. Ed. Barcelona: Anthropos.

Seligman, M. E. P. (1975). *Indefensión*. Madrid: Debate.

Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinstein, S. L. y Tieplov, B. N. (1962). *Psicología.* México: Grijalbo.

Suarez, N., Munist, M. y Kotliarenco, M . A. (2004). *Resiliencia tendencias y perspectivas.* Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de Lanús.

Torio, S., Peña, J. V. y Inda, M. (2009) Estilos de educación familiar. *Psicothema.* 20 (1), 62-70.

Trujillo, M. A. (2005). La resiliencia en la psicología social. Recuperado de http://www.psicología-online.com/artículos/2006/resiliencia_ social.shtml

Vanistendael, S. (1994). *Cómo crecer superando los percances: resiliencia, capitalizar las fuerzas del individuo.* Ginebra, Suiza: Oficina Internacional Católica de la Infancia (Bice).

Vanistendael, S. (1959). *Resiliencia: capitalizar las fuerzas del indivi*duo. Suiza: Bice Villalba, C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Intervención psicosocial: Revista sobre igualdad y calidad de vida,* 12 (3), 283-299. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/serviet/articulo?codigo=3355192.

Vinaccia, S., Quiceño, J. M. y Moreno San Pedro, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 139-146.

Zuñiga, P. (2017). *Resiliencia y depresión en docentes de una institución emblemática de Ica.* (Tesis de Licenciatura, Universidad Alas Peruanas-filial Ica). Escuela Profesional de Psicología, Facultad de Medicina Humana y Ciencias de la Salud. Ica.

Subdirectora de Fomento Editorial: Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara
Diseño de portada y formación: Manuel Campiña Roldán

Esta primera edición de *La psicología en la educación. Experiencias Educativas y Comunitarias* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 29 de marzo de 2019.